



Edmar Lisboa Bacha
Simon Schwartzman
(Organizadores)

BRASIL: A NOVA AGENDA SOCIAL

André Medici
André Portela Souza
Antonio Carlos Coelho Campino
Claudio Beato
Denis Mizne
Edmar Lisboa Bacha
Fabio Giambiagi
Fernando Veloso
Kenya Noronha
Leandro Piquet Carneiro
Marcelo Abi-Ramia Caetano
Mônica Viegas Andrade
Naercio Aquino Menezes Filho
Paulo Tafner
Reynaldo Fernandes
Samuel de Abreu Pessoa
Sergio Guimarães Ferreira
Simon Schwartzman



O Brasil avançou consideravelmente na última década na área social. Esses ganhos tiveram um papel importante no resultado das eleições de 2010. Agora, quando se olha à frente, este livro denso, repleto de dados quantitativos e projeções sobre o futuro, coloca questões quanto à capacidade de sustentar e ampliar esse progresso. O Brasil já gasta muito mais do que outros países com um nível similar de renda *per capita*. O principal desafio – em meio à contínua evolução demográfica – é gastar esses recursos de modo bem mais adequado. Só assim é possível garantir um futuro melhor e sustentável.

Além do foco nos temas tradicionais de saúde, educação e previdência social, o livro incorpora uma quarta questão: a segurança pública. Essa inclusão é altamente positiva. Como atestam as pesquisas de opinião, para os brasileiros é grande a preocupação com a segurança pessoal. A violência urbana, associada à incompetência da polícia, ou pior, é uma questão que a sociedade civil não pode ignorar.

Os dezoito autores aqui reunidos são especialistas renomados, cujas contribuições refletem plenamente seu engajamento e seus conhecimentos acumulados. Os ensaios centrais sobre cada tema são acompanhados por comentários mais curtos, que levantam questões importantes e se concentram mais diretamente nelas. Um ensaio introdutório expõe o conteúdo do livro de forma direta, porém sofisticada.

O livro não é dirigido para um público especializado e procura esclarecer os detalhes mais técnicos para que um grupo mais amplo de leitores possa compreender os problemas que temos pela frente.

É fácil concentrar-se na taxa de juros, na taxa de câmbio, no superávit primário, nas riquezas do petróleo do pré-sal e outros, pois são temas que aparecem diariamente nos jornais e em outras publicações. São obviamente essenciais para compreender o que está acontecendo. Contudo, sem um compromisso da população com uma Nova Agenda Social, o progresso econômico não se traduzirá em desenvolvimento econômico acessível a todos. É por isso que esta obra merece atenção.

Albert Fishlow

Professor Emérito da Universidade de Colúmbia, Nova York



www.grupogen.com.br
http://gen-io.grupogen.com.br



www.grupogen.com.br
http://gen-io.grupogen.com.br

País do futuro, em desenvolvimento, rumo ao progresso. O Brasil recebeu, ao longo de sua história recente, diversas alcunhas e promessas de otimismo e prosperidade. No entanto, em pleno crescimento econômico, este país de grandes dimensões soma desigualdades na mesma proporção.

Setores imprescindíveis, como saúde, educação, segurança, políticas de renda e previdência, encontram-se em dificuldade, sem o devido respaldo do setor público. O Estado tem a responsabilidade de prover serviços e benefícios ao povo, mas as novas políticas sociais são mais caras e complexas do que no passado.

Brasil: A Nova Agenda Social é uma obra proposta à discussão desses temas, em suas origens, sintomas e desdobramentos. Renomados especialistas reúnem trabalhos produzidos à luz de suas experiências e de debates profícuos realizados em seminários no Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças (IEPE/CdG) e no Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade do Rio de Janeiro (IETS).

Os textos trazem uma análise apurada, abordando dimensões importantes como os direitos, responsabilidades e resultados associados às políticas públicas. Livro atual, completo e acessível, ***Brasil: A Nova Agenda Social*** é voltado para estudantes, docentes, profissionais e leitores interessados em entender melhor nosso país e os rumos de nossa sociedade.



www.grupogen.com.br
http://gen-io.grupogen.com.br





Bacha
Schwartzman
(Orgs.)

BRASIL: A NOVA AGENDA SOCIAL



BRASIL: A NOVA AGENDA SOCIAL

BRASIL: A NOVA AGENDA SOCIAL

Edmar Lisboa Bacha
Simon Schwartzman
(Organizadores)

André Medici
André Portela de Souza
Antonio Carlos Coelho Campino
Claudio Beato
Denis Mizne
Fabio Giambiagi
Fernando Veloso
Kenya Noronha
Leandro Piquet Carneiro
Marcelo Abi-Ramia Caetano
Mônica Viegas Andrade
Naercio Aquino Menezes Filho
Paulo Tafner
Reynaldo Fernandes
Samuel de Abreu Pessoa
Sergio Guimarães Ferreira

IEPE / CdG RIO DE JANEIRO

IETS Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

gen | LTC

Travessa do Ouvidor, 11
Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-040
Tels.: 21-3543-0770 / 11-5080-0770
Fax: 21-3543-0896
ltc@grupogen.com.br
www.ltceditora.com.br

Capa: Máquina Voadora DG
Editoração Eletrônica: Máquina Voadora DG

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B83

Brasil : a nova agenda social / Edmar Lisboa Bacha, Simon Schwartzman (organizadores). André Cezar Medici ... [et al.] - Rio de Janeiro : LTC, 2011.
il. ; 24cm

Inclui bibliografia e índice
ISBN 978-85-216-0596-6

1. Política pública - Brasil. 2. Brasil - Política social. 3. Política de saúde - Brasil. 4. Previdência social - Brasil. 5. Assistência social - Brasil. I. Bacha, Edmar Lisboa, 1943-. II. Schwartzman, Simon, 1939-. III. Medici, André Cezar.

11-2384. CDD: 361.60981
CDU: 364.6(81)

Prefácio

Este livro é o resultado de uma série de seminários organizados pelo Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e pelo Instituto de Estudos de Política Econômica – Casa das Garças (IEPE/CdG) ao longo do ano de 2010 com o objetivo de aprofundar e ampliar o entendimento e os debates sobre as questões pendentes no campo das políticas públicas na área social, que tendem a ficar em segundo plano em relação às urgências de natureza econômica e de impacto mais imediato sobre a opinião pública.

Há um paradoxo aqui, que é a contradição entre a complexidade crescente dessas políticas, por um lado, e as simplificações que ocorrem sempre que esses temas sociais entram de maneira mais intensa no debate público. No debate público, as discussões tendem para dicotomias simples, invariavelmente em termos da "generosidade" do setor público em distribuir benefícios: mais escolas, mais universidades, mais bolsas, mais atendimento médico gratuito, melhores aposentadorias, mais casas populares, etc. Além dos óbvios limites financeiros dessas políticas distributivas, estas simplificações impedem que o país desenvolva a inteligência e a competência necessárias para que elas sejam implementadas de forma efetiva. O resultado é a péssima qualidade dessas políticas – a educação não melhora de patamar, o sistema do SUS não consegue atender à demanda de serviços de saúde, a violência urbana não se reduz, o sistema previdenciário tende à insolvência. Isto não significa que não existam experiências importantes que mostram resultados promissores, e que precisariam ser melhor conhecidas e aprofundadas, nas diferentes áreas.

Cada área de política social tem suas características e problemas próprios, mas todas elas têm em comum a contradição entre as necessidades e aspirações da população, em grande parte consagradas como direitos subjetivos na Constituição de 1988, a serem proporcionados pelos governos, e as limitações gerenciais, legais e financeiras do setor público. Esta contradição gera, por um lado, mecanismos alternativos de atendimento a estas necessidades, seja por iniciativa do setor empresarial privado, seja por intervenções de instituições não governamentais do "terceiro setor", seja pelo desenvolvimento de mercados informais, cujo relacionamento com o setor público tende a ser pouco claro, e muitas vezes questionável do ponto de vista legal; e, por outro, a aceitação, por parte da sociedade, de níveis de atendimento precários do ponto de vista dos valores de uma sociedade moderna e das necessidades da população; e leva, também, à conformidade com a baixa produtividade de uso dos recursos públicos despendidos.

Os seminários tiveram como ponto de partida um conjunto de textos centrais sobre os temas de saúde, educação, previdência social, políticas de renda e violência urbana, que foram apresentados e discutidos com a participação de um ou mais comentadores especialmente convidados. Tanto quanto possível, cada um dos textos centrais procurou cobrir cinco pontos que nos pareceram centrais:

- Um diagnóstico dos problemas principais da área, do ponto de vista da cobertura e da produtividade. Em que medida ela consegue atender às necessidades e aspirações da população? Em que medida esta situação se constitui ou não em uma crise, seja do

ponto de vista financeiro, do ponto de vista político, de um ponto de vista normativo?

- Quais são as principais instituições e agências – públicas, privadas, ONGs, federais, estaduais ou municipais – responsáveis pelo provimento dos benefícios? Qual o peso relativo de cada uma delas? Como se dá a concorrência ou a divisão de tarefas entre essas instituições e com que nível de eficiência elas atendem a seus objetivos?
- Marco legal – em que medida a legislação existente permite ou dificulta a implementação dessas políticas, e a atuação e cooperação das diversas instituições e agências envolvidas?
- Custos e mecanismos de financiamento – quais são os custos atuais das políticas e suas fontes de financiamento; quais seriam os custos necessários para uma melhoria adequada de cobertura e atendimento; quais seriam as fontes possíveis de recursos, públicas e privadas; e quais seriam as possibilidades e custos de focalização dos gastos públicos em setores e questões mais críticas e prioritárias. Como formas gerenciais alternativas poderiam alterar a estrutura de incentivos na provisão de serviços, de modo a aumentar sua produtividade.
- Sugestões do ponto de vista institucional, gerencial, legal e financeiro para o setor.

Os comentaristas, além de contribuírem para aprimorar as primeiras versões dos trabalhos, muitas vezes desenvolveram e aprofundaram aspectos específicos, considerados merecedores de mais atenção, preparando textos que também foram incorporados ao livro na forma de artigos independentes.

Este projeto contou, desde o início, com o apoio e o estímulo de Dionisio Dias Carneiro, que, infelizmente, não pôde acompanhar seu desenvolvimento até o fim, mas cuja contribuição gostaríamos de registrar. Gostaríamos de registrar e agradecer também o apoio administrativo da equipe da Casa das Garças, Juliana Rezende e Fernando Barbosa, e o trabalho de revisão e preparação dos originais feito por Tatiana Amaral e Fabrícia Ramos, do IETS. Finalmente, este livro não estaria hoje nas mãos dos leitores sem o trabalho competente e persistente da equipe editorial do Grupo Gen – Grupo Editorial Nacional: Carla Nery, Munich Abreu e Raquel Barraca. A todos e todas, o nosso muito obrigado.

Edmar Lisboa Bacha
Simon Schwartzman

Sumário

9

O Viés Acadêmico na Educação Brasileira[1]

Simon Schwartzman

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é chamar a atenção para o forte viés acadêmico que tem sido um grande obstáculo à diferenciação do sistema educacional brasileiro e à melhora de seu desempenho. O texto tem sete partes, além desta introdução. A primeira parte, conceitual, discute a importância da diferenciação institucional e curricular na educação e mostra como ela tende a ser inibida pelo viés acadêmico que deriva do valor "posicional" da educação, além de seu valor como capital humano.

A segunda parte trata do ensino médio. Dada a grande heterogeneidade da população brasileira que chega a esse nível, exigir que todos façam o mesmo currículo de tipo acadêmico, sem abrir espaço para alternativas, significa na prática condenar a maioria ao fracasso. O viés acadêmico que impede a diferenciação vem dos equívocos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1988, que se contrapõe às evidências consolidadas por Cunha e Heckman sobre os processos de desenvolvimento intelectual e emocional a partir da infância e suas implicações para as políticas educativas em idades posteriores. Os trabalhos de Heckman e associados têm tido grande influência no desenvolvimento da educação pré-escolar no Brasil, mas suas consequências para o ensino médio, profissional e tecnológico não têm sido consideradas. A terceira parte faz uma crítica ao Exame Nacional do Ensino Médio, que, no seu atual formato, contribui para reforçar o academicismo e impedir a diferenciação do ensino médio brasileiro. A quarta e quinta partes tratam da grande dificuldade que o Brasil tem de desenvolver os segmentos de ensino técnico, de nível médio, e tecnológico, de nível superior, argumentando que a política mais recente do Governo Federal de criação de Institutos de Tecnologia pode significar um passo atrás, e não um progresso em relação a isso. A última parte trata da pós-graduação brasileira, mostrando que ela também acabou por desenvolver um sistema fortemente acadêmico, autorreferido e fechado em si mesmo, de qualidade heterogênea, e com pouco impacto em termos de desenvolvimento tecnológico e aplicações. A conclusão traz uma referência ao Processo de Bologna, que vem tornando a educação superior europeia muito mais diversificada e flexível, e concluindo que, apesar da importância crescente que a educação vem tendo nas políticas públicas, a discussão no Brasil tem sido muito tímida, mais voltada para melhorar incrementalmente o que temos, e muito menos para rever seus pressupostos e abrir novos horizontes; e que a consideração do tema do viés acadêmico pode ser uma oportunidade, quem sabe, para avançar nessas questões.

[1] Agradeço a Edmar Bacha, Claudio de Moura Castro e Reynaldo Fernandes pelas críticas e comentários à primeira versão deste texto. Este capítulo foi aceito para publicação em Pensamiento Educativo, *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* (PEL), Santiago de Chile, v. 48, n. 1, 2011.

2 VIÉS ACADÊMICO, DIFERENCIAÇÃO E BENS POSICIONAIS EM EDUCAÇÃO

O termo *academic drift* (que pode ser traduzido por deriva ou viés acadêmico) é usado na literatura especializada de educação superior para descrever a tendência das instituições de ensino em aumentar seu *status* imitando os modelos organizacionais e conteúdos das de mais prestígio, reduzindo assim a diversidade dos sistemas educacionais, que, em nome da igualdade, se tornam cada vez mais estratificados, hierarquizados e ineficientes (Neave, 1979; Rhoades, 1990). No Brasil esse viés não só ocorre de forma intensa, mas é consagrado em lei, do ensino médio à pós-graduação, com graves prejuízos para a maioria dos estudantes e da sociedade como um todo. O objetivo deste texto é discutir essa questão em relação ao ensino médio, ensino técnico profissional, ensino de graduação e de pós-graduação no Brasil.

Existem várias razões pelas quais a diversidade é importante (Van Vught, 2008). Primeiro, sistemas educacionais diferenciados são melhores para dar acesso à educação para estudantes com histórias e níveis diferentes de formação, dando oportunidades realistas de sucesso para a maioria. Segundo, ao proporcionar diferentes entradas e possibilidades de transferência, sistemas diversificados estimulam a ascensão social e econômica, criando um leque mais amplo de oportunidades e permitindo mudanças de percurso. Terceiro, sistemas diversificados respondem melhor às necessidades do mercado de trabalho, que requerem pessoas com diferentes tipos e graus de competência. Quarto, a diversidade atende às necessidades de reconhecimento social de diferentes grupos sociais, que ficam excluídos em sistemas unificados pautados nos padrões acadêmicos e de desempenho dos setores mais educados, que são geralmente também os mais ricos. Quinto, sistemas diferenciados permitem combinar a educação de elite com a educação de massas, atendendo a um público heterogêneo e às diferentes demandas do mercado de trabalho. Sem diferenciação, quando a educação se massifica os sistemas unificados acabam sendo pressionados a reduzir seus padrões de qualidade, nivelando-se por baixo e impedindo que instituições de excelência se desenvolvam e se mantenham. Sexto, sistemas diferenciados são mais eficientes, porque os objetivos de cada instituição ou setor são mais ajustados às características de seus estudantes. Finalmente, sistemas diversificados dão mais oportunidade para a experimentação e a inovação, que pode se dar em instituições e setores específicos, sem depender de grandes mudanças no sistema como um todo.

Se os benefícios da diferenciação são tantos, como se explica o viés acadêmico que leva os sistemas educativos à uniformidade? Parte da explicação tem a ver com o fato de que o valor da educação não depende, simplesmente, do que ela produz em termos de conhecimentos e competência, reconhecidos pelas pessoas como um bem em si mesmos e também pelo mercado de trabalho, mas também da posição relativa das pessoas em uma escala de prestígio e reputação. Essa escala de prestígio e reputação é mantida e estimulada pelas pessoas e instituições que nelas ocupam as posições mais altas, que todos os demais tentam emular.

A proposição de que a educação é um bem "posicional", geralmente atribuída a um texto de 1977 de Fred Hirsch (Hirsch, 1977), tem servido de contraponto às teorias de capital humano que predominam na literatura econômica sobre a educação.[2] Para Hirsch, a educação teria uma dimensão absoluta, cuja qualidade aumenta com bons estudantes, bons professores, boas instalações e assim por diante: e uma dimensão relativa, segundo a qual a qualidade consiste na diferença entre os níveis educacionais de uns em relação aos obtidos pelos outros. Isso o leva a concluir que, na medida em que a educação é um mecanismo de seleção, a possibilidade de que todos avancem é uma ilusão. O mesmo valeria para o mercado de trabalho, em que as oportunidades de bons empregos podem ser aumentadas melhorando a competência das pessoas, mas ao mesmo tempo distribui os que buscam trabalho ao longo de uma hierarquia de empregos, oferecendo diferentes condições de trabalho, renda e posição social. A dimensão absoluta se refere aos requisitos de desempenho de indivíduos, organizações e sociedades, e se expressa na maneira pela qual escolas, empresas e governos buscam cumprir seus objetivos melhorando a qualidade do ensino, melhorando a produtividade, as margens de lucro, e desenvolvendo a economia. A dimensão relativa, ou posicional, por outro lado, tem a ver com como cada um se coloca em uma hierarquia implícita ou explícita de prestígio, quando indivíduos, universidades e empresas buscam maximizar seu capital reputacional, um bem que é inerentemente escasso nesse tipo de competição e que tem grande importância para recrutar melhores estudantes e professores, colocá-los nas melhores posições no mercado de trabalho e atrair mais recursos de investimentos públicos e privados. Robert K. Merton, em 1968, já havia mostrado como na ciência opera o efeito bíblico do Evangelho de São Mateus, segundo o qual "ao que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem lhe será tirado" e o mesmo efeito se observa na educação, e especialmente na educação superior (Merton, 1968).

A tese principal é que essas duas dimensões da educação, absoluta e relativa, podem estar em tensão, produzindo altos custos e ineficiência, sobretudo quando a dimensão posicional predomina. A disputa por posições de prestígio pode trazer benefícios, na medida em que estimula todos a competir por qualidade e desempenho. Mas pode levar também a grandes ineficiências, quando as pessoas se tornam sobrequalificadas ou com qualificações irrelevantes, porque se comparam umas com as outras, e não com as demandas externas do mercado de trabalho; quando os recursos se concentram demasiadamente no topo da hierarquia; e quando muitos se perdem no processo de competição pelas posições mais elevadas, deixando de buscar objetivos diferenciados e mais realistas próprios de sistemas diferenciados. Para evitar os efeitos perversos do viés acadêmico é necessário que outros atores além dos que já ocupam as posições de mais prestígio nas hierarquias estabelecidas, interessados nos diferentes produtos e resultados da educação, possam exercer influência e abrir espaço para alternativas.

---

2 O que se segue é baseado em Brown, Phillip (2003).

3 A CRISE DE QUALIDADE E O VIÉS ACADÊMICO DO ENSINO MÉDIO[3]

As avaliações mais recentes da educação brasileira, realizadas pelo Ministério da Educação através da Prova Brasil para o ensino fundamental, assim como pela OECD, pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), para os estudantes de 15 anos, mostram pequenos progressos que também ocorrem no ensino médio, que, no entanto, estão longe de ser satisfatórios e não garantem que haverá continuidade.[4] No ensino médio, as médias obtidas pelos alunos da 3.ª série em português nas escolas públicas evoluíram de 260 para 262 pontos entre 2005 e 2009, e em matemática, de 260 a 266. O consenso dos especialistas que acompanham esses números, através do movimento Todos pela Educação,[5] é que o mínimo requerido nessa etapa seriam 300 pontos em português e 350 em matemática. As notas médias do setor privado não são muito melhores, e, em 2009, somente 30% dos alunos em todo o país, dos setores público e privado, conseguiram o mínimo em português e 11%, o mínimo em matemática.

Essa é a situação dos que chegam até o final do ensino médio. A permanência de crianças e jovens na escola no Brasil é hoje muito melhor do que no passado, com quase 99% das crianças de 11 anos estudando. Aos 14, no entanto, essa participação já cai para 95%, aos 17 para 76% e aos 18 para 54% (dados da PNAD 2009). Dos jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar no ensino médio, somente 49% lá estão, 33% ainda estão no ensino fundamental e 15% já abandonaram a escola. Aos 23 anos de idade, em 2009, 58% da população tinha obtido pelo menos 11 anos de escolaridade (que correspondem ao ensino médio completo na classificação utilizada pelo IBGE nas PNADs), 20 pontos percentuais a mais do que a geração anterior, hoje com 45 anos de idade (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1

% de pessoas com 11 ou mais anos de escolaridade, por idade



Fonte: IBGE, PNAD 2009.

3 Esta seção se baseia, em parte, em dois textos anteriores (Schwartzman, 2010a e 2010c).

4 A Prova Brasil consiste em exames de português e matemática aplicados a todos os alunos nos 5º e 9º anos das escolas do país acima de certo porte, de forma compatível com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de tipo probabilístico, aplicada também aos estudantes no final do ensino médio. Os resultados da Prova Brasil e do SAEB são combinados com dados de fluxo escolar no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

5 http://www.todospelaeducacao.org.br/.

A combinação dos dados de qualidade com cobertura indica que menos de 20% da população jovem brasileira está atingindo os níveis mínimos de competência em língua portuguesa (leitura e compreensão de textos) e somente 6% em matemática. Tais valores, considerados cada vez mais como mínimos também para o mercado de trabalho, colocam sérias indagações não só quanto às causas de serem tão baixos, mas, sobretudo, sobre o que fazer para melhorá-los.

As causas, como evidenciado nos textos de Fernando Veloso e Naercio Aquino Menezes Filho neste volume, começam com a precariedade da educação pré-escolar, e continuam ao longo dos oito ou nove anos do ensino fundamental. Além de diferenças individuais em motivação e tipos de inteligência, os estudantes chegam ao ensino médio com limitações e atrasos que vão se acumulando ao longo dos anos. Resumindo uma grande literatura sobre o tema, Flávio Cunha e James Heckman escrevem que "qualquer análise do desenvolvimento humano precisa considerar três observações bem estabelecidas sobre habilidade. A primeira observação é que habilidade faz diferença. Um grande número de estudos empíricos documentam que a habilidade cognitiva é um importante determinante de salários, escolaridade, participação em crime e sucesso em muitos aspectos da vida econômica e religiosa (...). A segunda observação, estabelecida mais recentemente, é que as habilidades são por natureza múltiplas. Habilidades não cognitivas (perseverança, motivação, preferências intertemporais, aversão a risco, autoestima, autocontrole, preferência por lazer) têm efeitos diretos sobre salários (controlando por educação), escolaridade, gravidez adolescente, tabagismo, crime, desempenho em provas de habilidades e muitos outros aspectos da vida social e econômica. (...) A terceira observação é que a distinção entre natureza e criação (*nature versus nurture*) é obsoleta. Genes e ambiente não podem ser separados em modelos lineares que identificam a variância de cada modelo" (Cunha e Heckman, 2007).

As evidências apresentadas por Cunha e Heckman sobre a importância da educação infantil e pré-escolar têm sido muito mencionadas no Brasil e utilizadas para justificar a expansão desses níveis iniciais que tem ocorrido nos últimos anos. No entanto, suas evidências sobre o que ocorre com o grande contingente de jovens que não se beneficiaram desses investimentos iniciais não têm sido consideradas. Essas evidências são, primeiro, que o desenvolvimento intelectual, medido pelos testes de inteligência (IQ) que avaliam a capacidade cognitiva, pode ser estimulado até 10 anos de idade, mas tal desenvolvimento cessa a partir daí. A segunda é que, quanto mais tarde é feito o trabalho de compensar os déficits de formação inicial, mais caros e menos efetivos eles se tornam. A terceira é que a intervenção tardia pode ter resultados importantes se orientada para competências não cognitivas, mas programas compensatórios em sala de aula para corrigir déficits cognitivos iniciais têm resultados medíocres ("*classroom remediation programs designed to combat early cognitive deficits have a poor track record*").

Isso coloca em questão a uniformidade do ensino médio no Brasil, assim como dos programas de educação de jovens e adultos (EJA), que pretendem fazer com que pessoas que abandonaram a escola recuperem, de forma acelerada, as mesmas competências e conhecimentos gerais que, por diferentes razões, deixaram de adquirir nas idades apropriadas. A

existência dessas diferenças, que têm forte correlação com variações econômicas, familiares, culturais e étnicas, é um tema central das discussões de política educacional nos Estados Unidos, em que o grande dilema é entre tratar a todos como se fossem iguais, deixando que as diferenças existentes acabem se impondo, ou reconhecer as diferenças e tratá-las como tais (Coleman, 1990; Gottfredson, 2005; Paige e Witty, 2010).

A maneira de lidar com esse problema no ensino médio é conhecida, embora não seja simples: abrir um leque de alternativas para que as escolas possam oferecer cursos diferentes e os estudantes possam trilhar caminhos de formação distintos, adequados à formação anterior que conseguiram ter e também a seus interesses. Isso não ocorre em países pequenos, ricos e muito homogêneos, como a Finlândia, em que praticamente todos os estudantes têm boa educação desde o início e acesso a uma formação mais abrangente e igualitária no nível médio, mas é a regra em praticamente todos os demais países. Na maioria dos países essa diferenciação se dá entre o ensino médio convencional, mais acadêmico, e o ensino profissional e técnico, que, na Austrália e Alemanha, por exemplo, inclui a maioria dos estudantes (ver Tabela 1).

TABELA 1 Porcentagem de alunos de ensino médio em cursos técnicos — países diversos

Austrália	40,5
China	18,6
Brasil	4,8
Chile	23,9
Bélgica	41,7
França	20,0
Alemanha	22,0

Fonte: Instituto de Estatística da UNESCO, 2008.

Reynaldo Fernandes, em seu texto, reconhece o problema, menciona as principais alternativas que outros países adotam para lidar com a questão (o modelo americano das "*comprehensive high schools*" e o modelo europeu de escolas técnicas e acadêmicas separadas), mas entende que nenhuma delas seria exequível no Brasil, concluindo que o melhor caminho para o país seria continuar apostando no ensino médio acadêmico que temos hoje, buscando torná-lo mais atrativo para os estudantes e enfatizando mais os conhecimentos e habilidades úteis para a vida. Existem de fato problemas sérios de custo para a criação de um sistema de ensino médio diferenciado como o americano, que também tem seus problemas, e não teria sentido criar um sistema escolar socialmente estratificado como os implantados na Europa décadas atrás e que hoje estão sendo objeto de crítica e revisão (Schwartzman e

Christophe, 2005); mas esses problemas não justificam a insistência em políticas que contribuem para acentuar o problema.

Os passos necessários para mudar essa situação, que não implicam custos imediatos, são acabar com a atual obrigatoriedade de um currículo de ensino médio sobrecarregado e uniforme, permitir que o ensino técnico e profissional se desenvolva de forma independente, dando acesso ao ensino superior onde couber, e descontinuar o Exame Nacional de Ensino Médio no atual formato, como única ou principal via de acesso ao ensino superior. O acesso ao ensino superior não deve depender de qualificações formais de um ou outro tipo, mas sim de competências que sejam específicas para cada tipo de formação, que possam ser avaliadas de forma separada. O próprio ensino superior, na medida em que se massifica, também precisa se diversificar, criando múltiplas vias de formação curta ou longa, mais acadêmica ou mais vocacional.[6]

A insistência brasileira em manter um ensino médio com tanta ambição, disfuncionalidade e ineficiência como o atual não se deve somente a uma questão de custos, mas faz parte da visão mais geral, que permeia todas as políticas sociais do país, de que todos devem ter acesso a todos os direitos e benefícios (no caso, os da formação acadêmica e seu desdobramento em cursos universitários futuros), mesmo que na prática isso signifique a exclusão e a frustração da maioria das pessoas. Em relação a custos, existe hoje um consenso de que os investimentos em educação devem aumentar significativamente, mas estes investimentos não deveriam ser feitos para reforçar os defeitos do sistema educacional que temos.

A legislação brasileira, no passado, previa a existência de diferentes tipos de ensino médio — o científico e o clássico, de preparação para as carreiras acadêmicas, e os ensinos industrial, agrícola, comercial e normal, entre outros, que deveriam colocar os alunos diretamente no mercado de trabalho. Com o tempo, essas diferenciações foram desaparecendo, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 terminou por liquidá-las de vez, ao estabelecer uma longa e detalhada lista do que todos os estudantes brasileiros deveriam estudar, incluindo "o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (§1.º), o ensino da arte (§2.º), a educação física (§3.º), o ensino da história do Brasil e de suas diversas etnias (§4.º) e língua estrangeira a partir da 5.ª série (§5.º). Além disso, o artigo 27 lista uma série de outros conteúdos associados aos valores de cidadania e orientação para o trabalho, enquanto o artigo 28 trata da especificidade do ensino nas áreas rurais. O artigo 32 detalha mais as competências a serem desenvolvidas no ensino fundamental, incluindo a "compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade", e o artigo 36 detalha alguns dos conteúdos requeridos no ensino médio, incluindo, no § 1.º, "I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III –

[6] O termo "*vocational education*" (educação vocacional) é usado internacionalmente para se referir aos cursos voltados de forma mais imediata para o mercado de trabalho, diferentemente dos cursos mais acadêmicos ou de formação universitária. No Brasil usam-se as expressões "educação técnica" para a educação vocacional de nível médio e "educação tecnológica" para a de nível superior, embora nem sempre esses cursos tenham efetivamente conteúdo técnico.

domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania". Finalmente, o §2.º desse artigo estabelece que "o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas", seja no próprio estabelecimento de ensino, seja em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Nos anos mais recentes, emendas parlamentares incluíram seis novos conteúdos obrigatórios, interpretando ao pé da letra a Lei de Diretrizes e Bases: filosofia, sociologia, artes, música, cultura afro-brasileira e indígena e direitos das crianças e adolescentes. Temas como educação para o trânsito, direitos do idoso e meio ambiente também aparecem como obrigatórios, e existem várias centenas de projetos de lei acrescentando outros conteúdos (Tupinambás, 2010).

Diante das enormes exigências da formação geral obrigatória, a permissão da LDB para a formação técnica é inócua. Essa legislação gerou dois efeitos perversos: a sobrecarga dos currículos escolares acadêmicos, sobretudo do ensino médio, e o sufocamento da educação vocacional, que só pode ser cursada de forma concomitante ou após o término do ensino médio convencional, ou então em cursos de educação não formal, como os proporcionados pelo Centro Paula Souza, do governo do estado de São Paulo, ou por instituições como o SENAI.

Hoje, o currículo regular do ensino médio exige que os alunos cursem cerca de 14 disciplinas diferentes, perfazendo cerca de três mil horas de estudo ao longo de três anos. O resultado é que, na grande maioria das escolas, todas as matérias acabam sendo dadas de forma rasa, burocrática e superficial, sem possibilidade de aprofundamento e formação verdadeira. Um dos principais programas do Ministério da Educação para esse nível é o Ensino Médio Inovador, de incentivos a escolas que satisfaçam determinados critérios de desempenho, mas que, apesar de uma retórica aparentemente inovadora, só abre espaço para que 20% da carga horária dos cursos seja oferecida fora da grade escolar convencional. Os estudantes que queiram adquirir uma formação vocacional precisam cumprir todas essas exigências formais e, além disso, cursar as matérias específicas de tipo técnico. Como não é possível que os estudantes optem pelos estudos técnicos no lugar do ensino acadêmico, e como os que conseguem terminar bem o ensino médio acadêmico são candidatos naturais ao ensino superior, não é de admirar que tão poucos estudantes busquem esse caminho. Em 2009, conforme o Censo Escolar do Ministério da Educação, havia 9,8 milhões de estudantes de nível médio no país, mas somente cerca de 850 mil em cursos técnicos regulares, uma proporção extremamente pequena se comparada com a de outros países.

4 A DISFUNCIONALIDADE DO ENEM

Essa tendência à uniformidade é agravada pelo Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, que o Governo Federal tem tentado transformar no principal mecanismo de acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, um padrão de qualidade e instrumento de reforma do ensino médio, combinando objetivos distintos que acabam conflitando entre si (Oliveira, 2010).

A maneira clássica de avaliar o que os estudantes aprenderam no ensino médio são as certificações de conhecimentos feitas por professores ou agências certificadoras externas, em

disciplinas selecionadas. São o *Abitur* alemão, o *Baccalauréat* francês e o *A-level* inglês, que servem como referência para as universidades em seus processos seletivos. Uma alternativa são os exames de competências mais genéricas, como redação, vocabulário, raciocínio lógico e matemático, que não estão associados a currículos específicos mas avaliam competências consideradas importantes para o prosseguimento dos estudos, como o *Scholastic Aptitude Test* (SAT) dos Estados Unidos.

Criado na década de 1990, o ENEM, em sua concepção inicial, buscava criar um padrão de referência de qualidade para os estudantes que terminam o ensino médio do país através de "uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades, não estando dividido, portanto, por disciplina, como é o caso da maioria dos demais exames" (Castro e Tiezzi, 2005). Na tentativa de torná-lo um exame que pudesse substituir os vestibulares universitários, em 2009, o Ministério da Educação, em negociações com as universidades federais, transformou o exame em uma verdadeira maratona, com 200 questões a serem respondidas em dois dias. O novo ENEM pretende avaliar os estudantes em quatro grandes áreas de competência (linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias)[7] sem abrir espaço para opções, o que obriga os estudantes e as escolas de ensino médio a cobrir todo o currículo enciclopédico existente. Criado de forma precipitada, o ENEM tem tido problemas sérios de implementação, e suas provas têm sido muito criticadas quanto ao conteúdo. Pressionadas pelo Ministério da Educação, a maioria das universidades brasileiras admite hoje os resultados do ENEM como parte de seu processo de seleção, mas com pequeno peso nas instituições de mais prestígio, que não dispensam seus vestibulares.

Mais grave do que os problemas de implementação, no entanto, é a concepção por detrás desse exame unificado e enciclopédico, que dificulta a diversificação e melhoria da qualidade da educação média. Para reverter essa situação, seria necessário que os estudantes do ensino médio tivessem diante de si um grande leque de opções, da formação vocacional e técnica à formação científica ou humanista, e pudessem ser avaliados e certificados nas áreas profissionais e de conhecimento que escolhessem. As instituições de ensino superior, por sua parte, poderiam considerar os resultados dessas avaliações ou certificações, desde que houvesse reconhecimento da qualidade do trabalho das agências de certificação, conforme o perfil dos alunos que busquem. Um sistema de avaliação amplo e diferenciado como esse não teria como ser administrado pelo Ministério da Educação, que poderia, no entanto, ter o papel de certificar as agências certificadoras, que, como em muitos países, poderiam ser privadas ou públicas e administradas por governos estaduais, associações profissionais e empresas da área de educação. Exames como o SAT americano poderiam continuar a existir, mas seriam utilizados de forma variável e em combinação com outros exames e certificações de nível médio. A introdução de um sistema como esse, no entanto, requer uma nova visão a respeito da natureza e do papel da educação média na sociedade brasileira.

---

[7] http://www.enem.inep.gov.br/.

5 O VIÉS ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Nos anos 1980, o Governo Federal criou uma série de Centros Federais de Educação Profissional e Técnica — cerca de um por estado — a partir de antigas escolas de aprendizes e artífices que deveriam proporcionar educação técnica e profissional de nível médio. Como entidades federais, os CEFETs passaram a contar com recursos humanos e financeiros muito superiores aos das redes escolares estaduais e municipais. Neles só era possível entrar através de disputados exames de seleção (os chamados "vestibulinhos"), e assim se transformaram em vias de acesso para cursos universitários de prestígio. Com isso, eles deixaram de cumprir sua função inicial, que era a de formar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho. Nos anos 1990 houve uma tentativa do Governo Federal de reverter essa situação, separando as vertentes técnicas e acadêmicas dos CEFETs, de tal maneira que os alunos pudessem escolher entre elas, e fazendo com que a vertente técnica, que não daria acesso ao ensino superior, ficasse destinada a pessoas que de fato buscassem uma inserção mais imediata em atividades de nível médio no mercado de trabalho.

Essa política encontrou forte resistência não só entre alunos como entre professores dos CEFETs cuja aspiração era se igualar, em termos de prestígio e carreira funcional, aos professores das universidades federais. Esse objetivo foi finalmente atingido no governo Lula, com a aprovação da Lei n.º 11.892, de 30 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntando cerca de 100 instituições de ensino de diversos níveis. Segundo o *site* do Ministério da Educação, "são 38 institutos federais presentes em todos os estados, oferecendo ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Também integram os institutos as novas escolas que estão sendo entregues dentro do plano de expansão da rede federal. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica".[8] Os novos Institutos Federais são equiparados, para todo efeito, com as universidades federais, inclusive com a criação de centenas de novos cargos de reitor e de direção superior. A diferença é que podem também continuar proporcionando ensino técnico de nível médio concomitantemente ao ensino convencional.

A criação de um conjunto de instituições de nível superior dedicadas à formação profissional de curta duração, de inserção mais rápida ao mercado de trabalho, seria uma evolução importante no Brasil, onde a maioria dos cursos superiores é de quatro anos ou mais. A legislação brasileira prevê a existência destes cursos, que recebem a denominação "cursos tecnológicos", mas eles são considerados de pouco prestígio e baixo valor de mercado, e por isso são pouco procurados. No censo do ensino superior do INEP de 2008, foram encontrados 5.155 mil estudantes em cursos presenciais, dos quais somente 412 mil estavam em cursos tecnológicos, 84% dos quais em instituições privadas. Há uma tendência de crescimento, mas a partir de níveis muito baixos. Os CEFETs, enquanto isso, tinham cerca de 40 mil estudantes em nível superior. Não há nenhuma indicação de que os recém-criados Institutos Federais

[8] http://redefederal.mec.gov.br/index.php.

venham a alterar de forma substancial essa situação. Existe um precedente que inspira preocupação, a USP Leste, um *campus* da Universidade de São Paulo criado em uma área carente de periferia da cidade de São Paulo, a Zona Leste, que teria por objetivo oferecer cursos de tipo vocacional e de curta duração de mais fácil acesso e não disponíveis no *campus* principal de Butantã. Vários anos depois de sua implantação, a USP Leste se aproxima cada vez mais da USP tradicional, por pressão de seus alunos e professores, todos querendo os benefícios do prestígio e reconhecimento dos cursos mais tradicionais da universidade mãe. Por outro lado, o Centro Paula Souza, também do estado de São Paulo, tem uma experiência muito mais promissora de ensino técnico e profissional. Isso indica que não é uma boa ideia fazer com que a mesma instituição proporcione cursos que requerem culturas e requisitos tão diferentes.

6 O VIÉS ACADÊMICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior brasileira se expandiu bastante na última década, atendendo hoje a cerca de 6.148 estudantes em cursos de graduação e 330 mil em cursos de pós-graduação, segundo a PNAD de 2009. Existe uma explicação simples para esse crescimento, que são as grandes vantagens oferecidas pelo mercado de trabalho, sobretudo pelo setor público, para os portadores de credenciais de nível superior, como apresentado na Tabela 2. Essa tabela mostra os grupos de ocupação que têm mais de 100 mil pessoas com educação superior e compara, dentro de cada grupo, a renda mensal média dos que não têm educação superior e dos que atuam no setor público e no setor privado.

No setor privado, a renda média dos que têm educação superior é 4,2 vezes maior do que a dos que não a têm; no setor público, é 2,5 vezes maior, porque os salários no setor público são relativamente altos mesmo para os que não têm educação superior. A maior categoria de profissionais de nível superior é a de professores, cuja renda média não é muito alta se comparada à de algumas outras categorias, mas que ganham um prêmio substancial quando adquirem um diploma universitário e um emprego público.

TABELA 2 Renda média de todos os trabalhos por grupos ocupacionais com e sem educação superior, no setor privado e público(*)

Grupos de ocupação	Renda média				Total de pessoas		
	Sem educação superior		Com educação superior				
	Setor público	Setor privado	Setor público	Setor privado	Total sem superior	Total superior	Total geral
Profissionais do ensino (com formação de nível superior)	1.426,58	981,36	2.160,26	1.710,25	611.085	1.960.147	2.571.232
Profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins	2.306,52	1.579,84	4.777,95	3.983,51	110.442	986.027	1.096.469

Continua

Continuação

Grupos de ocupação	Renda média				Total de pessoas		
	Sem educação superior		Com educação superior				
	Setor público	Setor privado	Setor público	Setor privado	Total sem superior	Total superior	Total geral
Escriturários	1.372,24	848,06	2.472,63	942,62	4.993.791	948.387	5.942.178
Gerentes	2.308,38	2.033,53	4.281,23	2.456,47	2.515.754	906.183	3.421.937
Profissionais das ciências sociais e humanas	1.658,36	1.522,98	5.537,73	2.435,67	424.990	818.837	1.243.827
Profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia	2.295,52	2.170,72	5.375,50	4.060,78	161.997	579.675	741.672
Técnicos de nível médio nas ciências administrativas	1.506,73	1.488,90	4.304,61	1.756,58	1.899.258	554.161	2.453.419
Profissionais das ciências jurídicas	4.286,10	1.159,78	8.632,86	3.452,04	79.339	523.746	603.085
Dirigentes de empresas e organizações (exceto de interesse público)	2.207,96	4.682,07	2.720,18	5.992,15	541.876	382.374	924.250
Trabalhadores dos serviços	828,57	525,70	2.597,03	532,78	18.305.433	314.256	18.619.689
Vendedores e prestadores de serviços do comércio	1.324,97	666,02	3.705,06	693,76	8.459.437	293.275	8.752.712
Comunicadores, artistas e religiosos	1.679,58	780,04	3.126,50	1.072,43	607.345	185.468	792.813
Trabalhadores de atendimento ao público	1.037,21	638,97	1.799,75	679,81	2.429.311	179.332	2.608.643
Técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, engenharia e afins	2.019,55	1.325,71	3.217,41	1.454,23	1.256.133	177.015	1.433.148
Professores leigos e de nível médio	1.043,27	643,33	1.501,58	714,59	1.010.355	131.773	1.142.128
Militares	1.883,77	1.995,02	3.852,91	2.245,54	608.744	126.172	734.916
Membros superiores e dirigentes do poder público	2.637,38	1.766,08	4.928,57	2.269,24	126.706	116.309	243.015
Técnicos em nível médio dos serviços culturais, das comunicações e dos desportos	1.211,44	984,68	2.794,86	1.170,64	389.336	103.943	493.279
Média total	1.295,11	737,19	3.267,20	3.099,00			

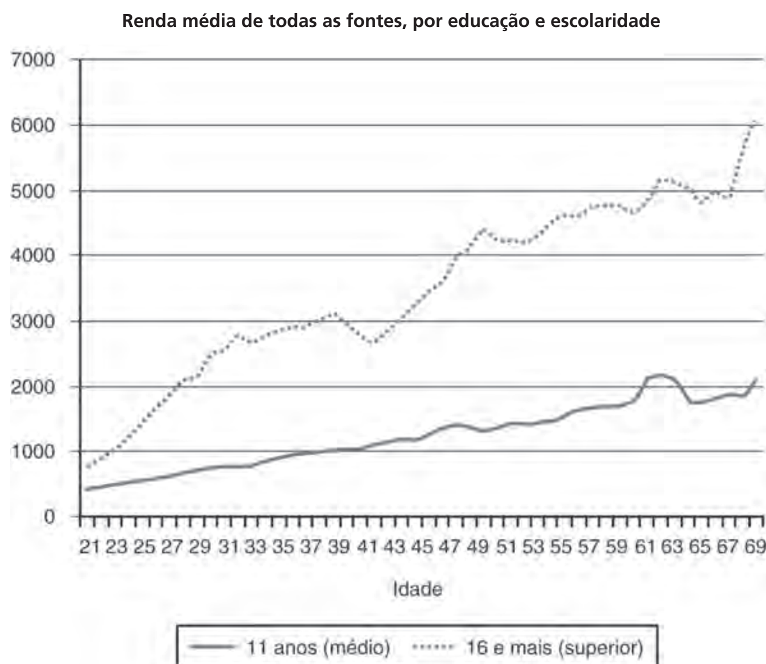
(*) ocupações com mais de 100 mil pessoas de nível superior

Fonte: PNAD 2009.

A outra vantagem do ensino superior é que, com ele, a renda cresce de forma significativa ao longo da vida, enquanto a renda dos que só completam o ensino médio cresce muito menos (Gráfico 2). Isso ajuda a explicar por que o ensino superior de curta duração, que no Brasil se denomina "sequencial" ou "tecnológico", praticamente não se desenvolveu. A tendência será de crescimento dos cursos tecnológicos, na medida em que ficar claro para seus alunos que os cursos não são um beco sem saída, mas permitem aproveitar os créditos e continuar estudando se a pessoa tiver interesse, motivação e oportunidades.

GRÁFICO 2

Renda média de todas as fontes, por educação e escolaridade



Fonte: PNAD 2009.

A política educacional do governo Lula para o ensino superior consistiu basicamente em ampliar o acesso ao ensino superior, seja através de cotas nas universidades públicas, seja com o ProUni, de compra de vagas no setor privado mediante isenção de impostos, seja com o programa ReUni, de estímulo financeiro para que as universidades federais abram mais vagas, seja, finalmente, com a criação de novas universidades federais. Entre 2002 e 2008, pelos dados do Censo do Ensino Superior do Ministério da Educação,[9] as matrículas dos cursos de graduação aumentaram em 46%. O setor privado aumentou em 57%, comparado a um aumento de 21% nas universidades federais, fazendo com que a participação do setor privado passasse de 70% para 75% das matrículas. O número de formados aumentou em 72%, e o aumento foi de 87% no setor privado e de 18% nas universidades federais. Diante desses

9 Existem duas fontes de dados sobre o ensino superior no Brasil, o censo do ensino superior feito pelo INEP junto às instituições e a pesquisa domiciliar do IBGE feita por amostragem (PNAD). Os totais não coincidem integralmente; a pesquisa do INEP tem mais informações sobre cursos e instituições, e a PNAD mais informações de tipo individual.

números, fica claro que não são as políticas de inclusão do Governo Federal que explicam o crescimento, mas sim a capacidade de atendimento à demanda por parte do setor privado.

Também fez parte das políticas do governo Lula alterar o sistema de avaliação da educação superior que havia sido iniciado na década de 1990. Sem entrar nos detalhes mais técnicos dos instrumentos desenvolvidos para esse fim, discutidos em outra parte (Schwartzman, 2008a), basta dizer que essa avaliação não estabelece os padrões de qualidade considerados adequados para as diversas áreas de formação (por exemplo, qual é a qualificação mínima aceitável para um médico?), limitando-se a ordenar os cursos superiores e as instituições de melhores a piores; e não toma em consideração as grandes diferenças institucionais e os objetivos dos diferentes cursos de graduação, forçando todos a seguir os mesmos moldes, tanto em relação aos conteúdos ensinados quanto aos requisitos considerados necessários para a boa educação superior, que seriam os das universidades de pesquisa.

A ideia de que o ensino superior de qualidade deve ser necessariamente universitário e associado à pesquisa está consagrada na Constituição brasileira de 1988, que diz em seu artigo 207 que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reconhece que as universidades são somente parte de um sistema mais amplo de educação superior, gozando de autonomia que não é dada a outros tipos de instituição, e que para isso precisam cumprir certos requisitos de produção intelectual e ter uma fração importante de professores com doutoramento e em tempo integral; mas não diz quais seriam as funções específicas e os atributos desejáveis dos demais tipos de instituição.

Na prática, a educação superior brasileira, ao invés de convergir para o modelo único preconizado pela Constituição, se diferenciou cada vez mais, com um pequeno número de instituições mantendo as características de universidades e a maior parte, no setor público como no privado, dedicando-se quase que exclusivamente a atividades de ensino. Hoje a legislação reconhece a existência de universidades, centros universitários, institutos superiores e faculdades isoladas, mas esse reconhecimento não se traduz em uma diferenciação de currículos e de sistemas de avaliação de qualidade. As instituições públicas criadas por lei já nascem como universidades, e as privadas têm que ser aprovadas como tal pelo Ministério de Educação, com maiores ou menores dificuldades conforme a época. O fato de uma instituição ser ou não, formalmente, uma universidade diz pouco sobre o trabalho que realiza, e de fato a pesquisa e o ensino de pós-graduação de qualidade se concentram em poucas instituições da região centro-sul do país.

Isso, em si, não seria um problema — em todos os países a massificação do ensino superior levou a uma grande diferenciação entre as instituições, assim como à expansão do ensino superior privado, empresarial ou filantrópico, que no Brasil atende hoje a 75% da demanda. O problema está em que, embora na prática essa diferenciação tenha ocorrido, ela não é de fato reconhecida e legitimada, mantendo uma situação de viés acadêmico com sérias consequências para o país. No setor público, todas as universidades federais são consideradas iguais para efeito de remuneração dos professores, funcionários públicos em sua

grande maioria, com contratos de tempo integral e dedicação exclusiva, desempenhem ou não atividades de pesquisa e extensão universitária que justifiquem esse tipo de contrato. Essa situação torna o ensino superior público brasileiro extremamente caro, em termos de gastos por aluno, o que é ainda agravado pela gratuidade, que é a norma para as instituições públicas de ensino. Para o setor privado, a existência de uma avaliação centralizada baseada nos critérios do setor público dificulta que elas busquem atender de maneira diferenciada os estudantes que recebem — normalmente mais velhos, que trabalham durante o dia e não tiveram uma educação média de qualidade que os habilite para cursos superiores com maiores exigências acadêmicas. O resultado é que o ensino superior brasileiro entrega hoje ao mercado de trabalho, todos os anos, cerca de meio milhão de pessoas formadas cuja qualificação real é desconhecida e, muito provavelmente, precária, mas que se beneficiam das recompensas que o setor privado, e, sobretudo o público, ainda dá aos portadores de credenciais acadêmicas. Isso pode ser visto em parte na Tabela 2, pelo grande número de pessoas com educação superior que trabalham em atividades de nível médio, como escriturários e técnicos de nível médio, assim como pelo fato de que somente cerca de 20% das pessoas formadas em direito no país conseguem passar no exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

7 O VIÉS ACADÊMICO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Com cerca de 11 mil doutores formados e 32 mil artigos acadêmicos publicados anualmente em periódicos indexados internacionalmente,[10] o Brasil criou o maior sistema de pós-graduação da América Latina e um dos maiores dos países em desenvolvimento. Ao lado de suas virtudes, que são muitas, esse sistema padece de problemas de viés acadêmico semelhantes aos existentes na educação média e superior, o que faz dele um sistema voltado em grande parte para si mesmo, formando doutores que são em sua grande maioria contratados pelas próprias instituições que os formam, e com pouco impacto no desenvolvimento tecnológico e na transferência de conhecimentos para o setor produtivo e a implementação de políticas públicas (Schwartzman, 2008b; Schwartzman, 2010b).

Na maioria dos países, os mestrados são cursos de curta duração voltados para o mercado de trabalho; no Brasil, ainda predominam os mestrados acadêmicos, voltados para a qualificação de professores. As publicações científicas, embora tenham aumentado significativamente nos últimos anos, têm baixo impacto em termos das citações que recebem, valendo, sobretudo, como pontos para o sistema de avaliação mantido pela CAPES. A produção de patentes e conhecimentos transferidos para o setor produtivo é bastante baixa. Finalmente, nenhuma universidade brasileira figura entre as 100 melhores nos diversos *rankings* internacionais que buscam identificar as melhores universidades do mundo. É possível questionar esses *rankings* de muitas maneiras (Altbach e Balán, 2007; Salmi, 2009; Salmi e Saroyan, 2007), mas não há dúvida de que a ausência brasileira no cenário universitário internacional está associada, pelo menos em parte, ao provin-

[10] Estes e outros indicadores estão disponíveis no site do Ministério de Ciência e Tecnologia (http://www.mct.gov.br/).

cianismo da educação superior e da pós-graduação no Brasil, com poucos estudantes estrangeiros, grande dificuldade em contratar professores estrangeiros, impedindo a busca efetiva de talentos, e a política mais recente das agências financiadoras de pesquisa e pós-graduação de reduzir o apoio a estudantes brasileiros que queriam continuar seus estudos no exterior.

8 CONCLUSÃO

Os problemas derivados do viés acadêmico são só um dos aspectos de um quadro muito mais amplo de problemas da educação brasileira, mas que limita fortemente o que pode e deve ser feito para melhorar sua qualidade em seus diferentes níveis. Em todo o mundo, os países discutem e buscam soluções sobre como lidar com a massificação da educação em todos os níveis, em temas como o papel da educação acadêmica e vocacional, a educação compensatória e a educação continuada, os modelos de organização e diferenciação da educação superior e sua internacionalização, o papel do Estado e do setor privado no provimento da educação em todos os níveis, e dos vínculos e relações entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa tecnológica. Na educação superior, os países europeus estão empenhados em um amplo movimento de reforma conhecido como "Processo de Bologna",[11] que busca, por um lado, estabelecer padrões de qualidade que possam ser aceitos e reconhecidos por diferentes países, permitindo a mobilidade de estudantes e de profissionais, e, ao mesmo tempo, criar um sistema extremamente flexível de estudos, com um nível inicial de três anos, de educação geral ou vocacional, seguido por um ciclo profissional de um a dois anos e um terceiro nível de estudos avançados de três a quatro anos, criando assim espaço para combinar a educação geral, a educação vocacional, a educação profissional e a formação científica e técnica de alto nível.

Em contraste, apesar da importância crescente que a educação vem tendo nas políticas públicas, a discussão no Brasil tem sido muito tímida, mais voltada para melhorar incrementalmente o que temos, e muito menos para rever seus pressupostos e abrir novos horizontes. A consideração do tema do viés acadêmico pode ser uma oportunidade, quem sabe, para avançar nessas questões.

[11] http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm.

Bibliografia

Aaron, H. (1966). The social insurance paradox. *Canadian Journal of Economics and Political Science*, v. 32, n. 3, p. 371-374.

Abdulkadiroglu, A. et al. (2009a). *Informing the debate*: Comparing Boston's Charter, pilot and traditional schools. Boston Foundation.

Abdulkadiroglu, A. et al. (2009b). Accountability and flexibility in public schools: evidence from Boston's charters and pilots. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series. no. 15549*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15549.

Academia Brasileira de Ciências. (2007). *Evidências sobre métodos de alfabetização*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências. Trabalho não publicado.

Afonso, J.R.; Junqueira, G.G. (2008). *Reflexões a respeito da interface entre seguridade social e fiscalidade no Brasil*. Centro Brasileiro de Estudos de Saúde.

Albanese, J. (2000). The causes of organized crime. *Journal of Contemporary Criminal Justice*. 16, n. 4, p. 409.

Alkire, S.; Foster, J. (2009). Counting and multidimensional poverty measurement. *Oxford Poverty and Human Development Initiative*. Working Paper n. 32.

Altbach, P.G.; Balán, J. (2007). *World class worldwide: transforming research universities in Asia and Latin America.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Andrade, E.C. (2008). "School accountability" no Brasil: Experiências e Dificuldades. *Revista de Economia Política*, v. 28, p. 443.

Andrade, M. et al. (2006a). *Política de transferência de renda e impactos na imunização das crianças: o programa bolsa família*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais CEDEPLAR.

Andrade, M. et al. (2006b). *Políticas de transferência de renda e condição nutricional de crianças*: *uma avaliação do bolsa família.* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais CEDEPLAR.

Angrist, J. et al. (2002). Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. *American Economic Review*, v. 92, n. 5, p. 1535.

Angrist, J. et al. (2006). Long-term educational consequences of secondary school vouchers: evidence from administrative records in Colombia. *The American Economic Review*, v. 96, n. 3, p. 847-862.

Angrist, J. et al. (2010). Inputs and impacts in charter schools: Kipp Lynn. *American Economic Review*, v. 100, n. 2, p. 239.

Araújo, A. et al. (2009). A educação infantil e sua importância na redução da violência. In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 95-116.

Assunção, J.; Chein, F. (2009). *Social security and rural poverty in Brazil*. Trabalho não publicado.

Atkinson, A. (2003). Multidimensional deprivation: contrasting social welfare and counting approaches. *Journal of Economic Inequality*, v. 1, n. 1, p. 51-65.

Atkinson, T. et al. (2002). *Social indicators*. Oxford University Press.

Bacha, E.L.; Klein, H.S. (1986). *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Barber, M.; Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Barbosa Filho, F.H. et al. (2010). Evolução da produtividade total dos fatores na economia brasileira com ênfase no capital humano-1992-2007. *Revista Brasileira de Economia*, v. 64, p. 91-113.

Barbosa Filho, F.H. et al. (2009). Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino. *Estudos Econômicos,* v. 39, n. 3, p. 597-628.

Barro, R. (1974). Are government bonds net wealth? *The Journal of Political Economy*, v. 82, n. 6, p. 1095-1117.

Barros, R.P. et al. (2006). Pobreza multidimensional no Brasil. IPEA: Texto para Discussão n.º 1277.

Barros, R.P. et al. (2007). O Papel das transferências públicas na queda recente da desigualdade de renda brasileira. In: Paes de Barros, R. et al. (Ed.) *Desigualdade de renda no Brasil*: uma análise da queda recente. Rio de Janeiro: IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdaderendanobrasil/Cap_02_AQuedaRecente.pdf

Barros, R.P. et al. (2009). Sobre as utilidades do cadastro único. IPEA: Texto para discussão n.º 1414.

Barros, R.P. et al. (2010a). *A focalização do programa bolsa família em perspectiva comparada*. Trabalho não publicado.

Barros, R.P. et al. (2010b). *Sobre a evolução recente da pobreza e da desigualdade no Brasil*. Trabalho não publicado.

Barros, R.P. et al. (2010c). *A short-term cost-effectiveness evaluation of better quality day care centers*. Rio de Janeiro. Trabalho não publicado.

Barros, R.P. et al. (2010d). Avaliação de impacto dos programas do instituto Ayrton Senna. In: Fundação Itaú Social, F. I. (Ed.) *VII Seminário Itaú Internacional de "Avaliação Econômica de Projetos Sociais"*. São Paulo.

Barros, R.P.; Carvalho, M. (2006). A efetividade do salário mínimo como instrumento para reduzir a pobreza e a desigualdade no Brasil. In: Levy, P.; Villela, R. (Ed.) *Uma agenda para o crescimento econômico e a redução da pobreza*. Rio de Janeiro: IPEA. p. 9-31.

Bathi, A. (2007). *An information theoretic method for estimating the number of crimes averted by incapacitation*. The Urban Institute. Disponível em: http://www.urban.org/justice/statistics.cfm.

Baxandall, P.; Euchner, C. (2003). Can citistat work in greater Boston? *Rappaport Institute for Greater Boston*. Working Paper 7. Cambridge, MA: JFK School of Government, Harvard University.

Bayer, P. et al. (2009). Building criminal capital behind bars: peer effects in juvenile corrections. *Quarterly Journal of Economics*, v. 124, n. 1, p. 105-147.

Bayley, D. H. (1994). *Police for the future*. Oxford University Press. New York/Oxford.

Beato, C. (2008). Projeto Fica Vivo em Belo Horizonte. In: Veloso, F.; Ferreira, S. G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa. p. 137-166

Beato, C. et al. (2001). Conglomerado de homicídios e tráfico de drogas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil de 1995 a 1999. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 17, p. 1163-71.

Beato, C. (2006). *Espaço e planejamento estratégico em segurança pública – Brasil*. Campinas: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.

Beltrão, K.I. et al. (2004). Dinâmica populacional brasileira na virada do século XX. IPEA: Texto para Discussão n.º 1034.

Biderman, C. et al. (2010). Dry laws and homicides: evidence from the São Paulo metropolitan area. *The Economic Journal*, v. 120, n. 543, p. 157-182.

Blanchet, D.; Marioni, P. (1996). L'activité après 55 ans: evolutions récentes et éléments de prospective. *Economie et Statistique*, v. 300, n. 1, p. 105-119.

Blumstein, A. (1995). Youth violence, guns, and the illicit drug industry. *Journal of Criminal Law and Criminology*, v. 86, n. 1.

Bourguignon, F.; Chakravarty, S. (2003). The measurement of multidimensional poverty. *Journal of Economic Inequality*, v. 1, n. 1, p. 25-49.

Bourguignon, F. et al. (2003). Conditional cash transfers, schooling, and child labor: micro-simulating Brazil's bolsa escola program. *World Bank Economic Review*, v. 17, n. 2, p. 229-54. Disponível em: http://jolis.worldbankimflib.org/uhtbin2/UMIperiod.pl?37290 e http://wber.oupjournals.org/

Bowes, D.; Ihlanfeldt, K. (2001). Identifying the impacts of rail transit stations on residential property values. *Journal of Urban Economics*, v. 50, n. 1, p. 1-25.

Braga, A. et al. (2000). *The Boston gun project:* impact evaluation findings. Joblessness and Urban Poverty Research Program at the Malcolm Wiener Center for Social Policy, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Brasil, Governo Federal. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

Brasil Presidência da República. (1994). *Decreto no. 1232*. Brasília. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/legislacao/arquivo/16_Decreto_1232.pdf.

Bratton, W. (1998). *Turnaround: how America's top cop reversed the crime epidemic*. New York: Random House.

Bridgeland, J.M. et al. (2006). *The silent epidemic: perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises, LLC Washington, D.C. (A Report by Civic Enterprises in Association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill and Melinda Gates Foundation.)

Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401.

Bureau of Labor Statistics. (2006). *Experimental consumer price index for Americans 62 years of age and older, 1998-2005*. Geneve: Bureau of Labor Statistics.

Camargo, J.M.; Reis, M.C. (2007). Lei orgânica de assistência social: incentivando a informalidade. In: Tafner, P.; Giambiagi, F. (Ed.) *Previdência no Brasil: debates, dilemas e escolhas*. Rio de Janeiro; Brasília: IPEA.

Camelo, R. et al. 2009. Alimentação, nutrição e saúde em programas de transferência de renda: evidências para o programa bolsa família. *Revista Economia*, p. 685-713.

Camilo, A.B.; Kahn, T. (2008). Sistemas de informações policiais em São Paulo: Copom on-Line, Fotocrim e Infocrim. In: Veloso, F.; Ferreira, S. G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa. p. 77-88

Campino, A. et al. (1999). *Equity in health in Brazil*. Organização Pan-Americana da Saúde. (Programa de Políticas Públicas e Saúde, Projeto Equidade na Saúde na América Latina e no Caribe.)

Campos, C.J. (2008). O programa Delegacia Legal. In: Veloso, F.; Ferreira, S. G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa. p. 167-184.

Cardoso, E.; Souza, A.P. (2009). The impact of cash transfer programs on child labor and school attendance in Brazil. In: Orazem, P. et al. (Ed.) *Child labor and education in Latin America: an economic perspective*. Palgrave Macmillan.

Carneiro, P.; Heckman, J. (2003). Human capital policy. In: Heckman, J.; Krueger, A. (Ed.) *Inequality in America: what role for human capital policies?* Cambridge, MA: MIT Press.

Carvalho, G. (2004). O governo do PT e a desvinculação dos recursos da saúde e educação. *Abrasco Divulga: Boletim Informativo*. Disponível em: http://www.conasems.org.br.

Carvalho, G. (2010). *Tudo para todos em saúde no Brasil*. Trabalho não publicado. Disponível em: http://www.unidas.org.br/institucional/arq_inst/7_congresso/DrGilsonCarvalho.pdf.

Carvalho, M. (2007). *Efeito das emendas parlamentares ao orçamento na redução das desigualdades regionais*. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2103/efeito_emendas_carvalho.pdf?sequence=1.

Castro, C.M. (2009). Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 145-169.

Castro, M. et al. (2004). Regionalização como estratégia para a definição de políticas públicas de controle de homicídios. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 5. Disponível em: http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102-311X2004000500021&script=sci_arttext&tlng=pt.

Castro, M.H.G.; Tiezzi, S. (2005). A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: Brock, C.; Schwartzman, S. (Ed.) *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 115-148.

Castro, M.H.G. (2010). A institucionalização da política de avaliação da educação básica no Brasil. In: Colombo, S.; Cardim, P. (Ed.) *Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro*. Artmed. p. 147-167

Cechin, J. (2005). Reformas e previdência complementar no serviço público: convergência entre regimes. *5º Congresso Brasileiro de Previdência Complementar*. São Paulo.

Cechin, J. (2008). Reformas na arquitetura da previdência social: propostas, textos aprovados e o que precisa ser feito. In: Caetano, M. (Ed.) *Previdência social no Brasil: debates e desafios*. Rio de Janeiro; Brasília: IPEA.

Cechin, J.; Cechin, A. (2007). Desequilíbrios: causas e soluções. In: Tafner, P.; Giambiagi, F. (Ed.) *Previdência no Brasil: debates, dilemas e escolhas.* Rio de Janeiro; Brasília: IPEA .

Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. (2005). *II Levantamento domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país*. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.unifesp.br/dpsicobio/cebrid/.

Cerqueira, D.; Lobão, W. (2003). Condicionantes sociais, poder de polícia e o setor de produção criminal. IPEA: Texto para Discussão nº 957.

Chieffi, A.L.; Barradas, R. (2009). Judicialização da política pública de assistência farmacêutica e equidade. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 25, n. 8, p. 1839-1849.

Comissão Latino-Americana sobre Drogas e Democracia (CLADD) (2009). *Rumo a uma mudança de paradigma*. São Paulo: Iniciativa Latino-Americana sobre Drogas e Democracia. Disponível em: www.drogase democracia.org.

Coady, D. et al. (2004). *Targeting of transfers in developing countries: review of lessons and experience*. Washington, D.C: World Bank and IFPRI.

Coleman, J.S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder: Westview Press. (Social Inequality Series.)

Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas. (2008). *Primer estudio comparativo sobre consumo de drogas y factores asociados en población de 15 a 64 años,* Lima.

Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes. (2007). *Séptimo estudio nacional de drogas en población general de Chile.* Ministerio del Interior, Gobierno de Chile. Santiago. Disponível em:http://www.subsecar.cl/Estudios/7EstudioDrogas.pdf.

Cook, P. (1998). *The epidemic of gun violence*. Washington D.C.: National Institute of Justice. (Perspective on

Crime and Justice: 1997-1998 Lectures Series. Ncj – 172851.)

Cook, P.; Ludwig, J. (2006). Aiming for evidence-based gun policy. *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 25, n. 3, p. 691-735.

Cooper, S. et al. (2003). Testing for structural breaks in the evaluation of programs. *Review of Economics and Statistics*, v. 85, n. 3, p. 550-558.

Corman, H.; Mocan, H. (2002). Carrots, sticks and broken windows. *Journal of Law & Economics*, v. 48, n. 1, p. 235-66.

Cullen, J.; Levitt, S.D. (1999). Crime, urban flight, and the consequences for cities. *Review of Economics and Statistics*, v. 81, n. 2, p. 159-169.

Cunha, F.; Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *The American Economic Review*, v. 97, n. 2, p. 31-47.

Cunha, F. et al. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 15664.* Publicado em *Econometrica*, vol. 78(3), p. 883-931. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15664.

Curi, A.; Menezes Filho, N. (2009). A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. *Estudos Econômicos*, v. 39, p. 811-850.

Cury, S. et al. (2010). *The impacts of income transfer programs on income distribution and poverty in Brazil: an integrated microsimulation and computable general equilibrium analysis*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas. Trabalho não publicado.

Dangerfield, O. (1994). Les retraités em 1993: des situations très différentes selon les parcours professionels. *Solidarité Santé*, v. 4, p. 9-21.

Decker, P. et al. (2004). *The effects of teach for America on students*: findings from a national evaluation. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.

Dee, T.; Jacob, B. (2009). The impact of no child left behind on student achievement. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 15531*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15531.

Di Tella, R. et al. (2010). *The economics of crime: lessons for and from Latin America*. The University of Chicago Press.

Di Tella, R.; Schargrodsky, E. (2009). Criminal recidivism after prison and electronic monitoring. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 15602*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15602.

Dias, M.D.M.; Campino, A.C.C. (2000). Mensuração de desigualdades na área da saúde no Brasil: novas dimensões sobre qualidade e resolutividade. *Anais do V Encontro Nacional da ABRES*. Salvador. p. 19-41.

Diniz, B.P.C. et al. (2007). Gasto das famílias com saúde no Brasil: evolução e debate sobre gasto catastrófico. In: Silveira, F. G. et al. (Ed.) *O gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas*. Brasília: IPEA.

Dobbie, W.; Fryer, R.G. (2009). Are high quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a social experiment in Harlem. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 15473.* Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15473.

Donohue III, J.; Levitt, S.D. (1998). Guns, violence, and the efficiency of illegal markets. *American Economic Review*, v. 88, n. 2, p. 463-467.

Donohue III, J.; Levitt, S.D. (2001). Legalized abortion and crime. *Quarterly Journal of Economics,* v. 116, n. 2, p. 377-420.

Draibe, S. (2009). Programas de transferência condicionadas de renda. In: Cardoso, F. H.; Foxley, A. (Ed.) *América Latina desafios da democracia e do desenvolvimento: políticas sociais para além da crise*. Rio de Janeiro; São Paulo: Elsevier; Instituto Fernando Henrique Cardoso. p. 103-143

Durlauf, S.; Nagin, D. (2010). The deterrent effect of imprisonment. In: Cook, P. et al. (Ed.) *Controlling crime: strategies and tradeoffs*. University of Chicago Press.

Edlund, L. et al. (2007). Sex ratios and crime: evidence from China's one-child policy. *Institute for the Study of Labor Working Paper*, v. 3214.

Estrella, J.; Ribeiro, L.M. (2008). Qualidade da gestão das condicionalidades do programa bolsa família: uma discussão sobre o índice de gestão descentralizada. *Revista de Administração Pública*, v. 42, p. 625-641. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122008000300009&nrm=iso.

Feldstein, M. (1974). Social security, induced retirement and aggregate capital accumulation. *Journal of Political Economy*, v. 82, n. 51, p. 905-926.

Felício, F.; Vasconcellos, J. (2007). O efeito da educação infantil sobre o desempenho escolar medido em exames padronizados. *Encontro Nacional da Associação dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC)*.

Fernandes, R.; Gremaud, A. (2009). Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 213-238.

Fernandes, R.; Narita, R.D.T. (2001). Instrução superior e mercado de trabalho no Brasil. *Economia Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 7-32.

Fernandes, R.; Natenzon, P. (2003). A evolução recente do rendimento escolar das crianças brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, p. 3-22.

Ferraz, C. (2009). Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e a remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 239-260

Ferraz, C. et al. (2009). Corrupting learning: evidence from missing federal education funds in Brazil. Textos para discussão. *Department of Economics PUC-Rio*.

Ferreira, S.G. (2011). Segurança pública no Rio de Janeiro: o caminho das pedras e dos espinhos. In: Urani, A.; Giambiagi, F. (Ed.) *Rio: a hora da virada*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, p. 73-99.

Ferro, A.; Kassouf, A. (2005). Avaliação do impacto dos programas de bolsa escola sobre o trabalho infantil no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 35, n. 3, p. 417-444. Disponível em: http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/51/29.

Ferro, A.; Nicollela, A. (2010). The impact of conditional cash transfer programs on household work decisions in Brazil. In: Polachek, S.; Tatsiramos, K. (Ed.) *Child labor and the transition between school and work (research in labor economics)*. Emerald Group Publishing Limited. p. 193-218. Disponível em: http://www.iza.org/conference_files/worldb2007/ferro_a3468.pdf.

Filmer, D. et al. (2006). *A millennium learning goal: measuring real progress in education*. Center for Global Development. (Working Paper 97.)

Fiszbein, A. et al. (2009). *Conditional cash transfers*: reducing present and future poverty. World Bank Publications.

Foguel, M.; Barros, R.P. (2008). The efects of conditional cash transfer programmes on adult labour supply: an empirical analysis using a time-series-cross-section sample of Brazilian municipalities. *Encontro Nacional de Economia (ANPEC)*. Disponível em: http://www.anpec.org.br/encontro2008/artigos/200807211655420-.pdf.

Friedman, M.; Friedman, R. (1980). *Free to choose: a personal statement*. Paw Prints.

Frischtak, C. (2009). O investimento em infraestrutura no Brasil: histórico recente e perspectiva. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 38, n. 2, p. 307-348.

Fryer, R.G. (2010). Financial incentives and student achievement: evidence from randomized trials. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 15898*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w15898.

Gall, N.; Guedes, P. (2009). *A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel e Fundação Itaú Social.

Gaviria, A. (2002). Who bears the burden of crime and violence in Colombia? In: Velez, C. E. (Ed.) *Colombia poverty report no. 24524-Co*. Washington D.C.: The World Bank, Cap. 4.

Giambiagi, F.; Tafner, P. (2010). *Demografia: a ameaça invisível – o desafio previdenciário que o Brasil se recusa a encarar.* Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.

Gibbons, S. (2004). The costs of urban property crime*. *The Economic Journal*, 114, n. 499, p. F441-F463.

Glewwe, P. et al. (2003). Teacher incentives. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 9671*, n. Publicado em *Applied Economics*, vol. 2(3), p. 205-27, July. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w9671.

Glewwe, P.; Kassouf, A. (2008). The impacts of the bolsa escola/família conditional cash transfer programa on enrollment, grade promotion and drop out rates in Brazil. *Encontro Nacional de Economia (ANPEC)*. Salvador, Bahia.

Gottfredson, L.S. (2005). Implications of cognitive differences for schooling within diverse societies. In: Frisby, C. L.; Reynolds, C. R. (Ed.) *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*. New York: John Wiley. p. 517-555.

Greenberg, W. (1991). *Competition, regulation and rationing in health care*. Ann Arbor, Michigan: Health Administration Press.

Grindle, M. (2004). *Despite the odds: the contentious politics of education reform*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Gruber, J. (2001). Risky behavior among youth: an economic analysis. In: Gruber, J. (Ed.) *Risky behavior among youth: an economic analysis*. Chicago: University of Chicago Press. p. 1-28 .

Guimarães, R. et al. (2010). Where it hurts the most: young male homicides in Brazil and socioeconomic conditions. *Encontro Nacional da ANPEC.*

Hanushek, E.; Rivkin, S. (2006). Teacher quality. In: Hanushek, E.; Welch, F. (Ed.) *Handbook of the Economics of Education*: North Holland. p. 1051-1078.

Hanushek, E.; Rivkin, S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, v. 100, n. 2, p. 267-271.

Harris, D.N.; Sass, T.R. (2008). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. (Working Paper 3.)

Hastings, J.S.; Weinstein, J.M. (2008). Information, school choice, and academic achievement: evidence from two experiments*. *Quarterly Journal of Economics*, v. 123, n. 4, p. 1373-1414.

Hirsch, F. (1977). *The social limits to growth*. London: Routledge.

Hoffmann, R. (2007). Medindo a progressividade das transferências. In: Paes de Barros, R. et al. (Ed.) *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*. Rio de Janeiro: IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/desigualdaderendanobrasil/Cap_02_AQuedaRecente.pdf.

Hoxby, C. et al. (2009). *How New York City´s charter schools affect achievement*. New York: New York City Charter Schools Evaluation Project.

Hoxby, C.M.; Murarka, S. (2009). Charter schools in New York City: who enrolls and how they affect their students' achievement. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 14852*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w14852.

Hsieh, C.T.; Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, v. 90, n. 8-9, p. 1477-1503.

Ibáñez, A.; Moya, A. (2010). Do conflicts create poverty traps: asset losses and recovery for displaced households in Colombia. In: Tella, R. D. et al. (Ed.) *The economics of crime: lessons for and from Latin America*. The University of Chicago Press. p. 11.

IBGE. (2006). *Estatísticas da saúde*: assistência médico-sanitária. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBGE. (2010a). *Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBGE. (2010b). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2008*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBGE. (2010c). *Síntese dos indicadores sociais*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP. (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Jacob, B.; Ludwig, J. (2008). Improving educational outcomes for poor children. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 14550*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w14550.

Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities*. New York: Vintage Books.

Jelsma, M. (2009). *Inovações legislativas em políticas sobre drogas*. São Paulo: Iniciativa Latino-Americana sobre Drogas e Democracia. Disponível em: www.drogasedemocracia.org.

Jofre-Bonet, M.; Sindelar, J.L. (2002). Drug treatment as a crime fighting tool. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 9038*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w9038.

Jornal Valor Econômico. (2005). *Plano Delfim pode congelar gastos por 7 anos*. São Paulo: Valor on line 7 de julho.

Kahn, T. (2004). *Estudos criminológicos*. São Paulo: Secretaria de Segurança de São Paulo.

Kane, T.; Staiger, D. (2002). The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *The Journal of Economic Perspectives*, v. 16, n. 4, p. 91-114.

Kilsztajn, S. et al. (2003). Serviços de saúde, gastos e envelhecimento da população. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 20, n. 1, p. 93-108.

Kleiman, M. (2009). *When brute force fails: how to have less crime and less punichment*. Princeton University Press.

Knaul, F.M. et al. (2011). Household exposure to catastrophic health expenditures: a comparative analysis of twelve Latin American and Caribbean countries. *Revista de Salud Pública*, a sair.

Kotlikoff, L.; Hagist, C. (2005). Whos going broke? Comparing growth in healthcare costs in ten OECD countries. *National Bureau of Economic Reasearch, Working Paper 11833*.

La Forgia, G.; Couttolenc, B. (2008). *Hospital performance in Brazil: the search for excellence*. Washington D.C.: The World Bank.

Lavy, V. (2002). Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupil achievement. *Journal of Political Economy*, v. 110, n. 6, p. 1286-1317.

Lavy, V. (2010). *The effect of instructional time on achievements in math, science and reading: evidence from developed and developing countries*. Jerusalem: Hebrew University.

Leite, M. (2000). Entre o individualismo e a solidariedade: dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, p. 44.

Leme, M.C. et al. (2010). *The impact of structured teaching methods on the quality of education in Brazil*. São Paulo: Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getulio Vargas. (Texto para Discussão.)

Leme, M.C. et al. (2009). A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil. In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 261-280.

Levitt, S.D. (1995). Using electoral cycles in police hiring to estimate the effect of policeon crime. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 4991*, n. published as Levitt, S.D. Using electoral cycles in police hiring to estimate the effects of police on crime: reply, *American Economic Review*, 2002, v. 92 (4, Sept.), 1244-1250. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w4991.

Levitt, S.D. (1996). The effect of prison population size on crime rates: evidence from prison overcrowding litigation. *The Quarterly Journal of Economics*, v. 111, n. 2, p. 319-351.

Levitt, S.D. (1998). Why do increased arrest rates appear to reduce crime: deterrence, incapacitation, or measurement error? *Economic Inquiry*, v. 36, n. 3, p. 353-372.

Levitt, S.D. (2001). Alternative strategies for identifying the link between unemployment and crime. *Journal of Quantitative Criminology*, v. 17, n. 4, p. 377-390.

Levitt, S.D. (2004). Understanding why crime fell in the 1990s: four factors that explain the decline and six that do not. *Journal of Economic Perspectives*, v. 18, n. 1, p. 163-190.

Levitt, S.D.; Venkatesh, S. (2000). An economic analysis of a drug-selling gang's finances. *Quarterly Journal of Economics*, v. 115, n. 3, p. 755-789.

Levitt, S.D.; Venkatesh, S. (2001). Growing up in the projects: the economic lives of a cohort of men who came of age in Chicago Public Housing. *American Economic Review*, v. 91, n. 2, p. 79-84.

Linden, L.; Rockoff, J. (2008). Estimates of the impact of crime risk on property values from Megan's Laws. *American Economic Review*, v. 38, n. 3, p. 1103-27.

Llorente, M.; Rivas, A. (2005). *Reduction of crime in Bogota: a decade of citizen's security policies*. Washington: The World Bank. (Community Based Crime and Violence Prevention in Urban Latin America and the Caribbean Working Paper No. 35128.)

Lochner, L. (2007). Individual perceptions of the criminal justice system. *The American Economic Review*, v. 97, n. 1, p. 444-460.

Londoño, J.L.; Frenk, J. (1997). Pluralismo estructurado: hacia un modelo innovador para la reforma de los sistemas de salud en América Latina. In: Frenk, J. (Ed.) *Observatorio de Salud*. Mexico: Fundación Mexicana para la Salud.

Lynch, A.; Rasmussen, D. (2001). Measuring the impact of crime on house prices. *Applied Economics*, v. 33, n. 15, p. 1981-1989.

Machado, M.A. (2010). *Acesso a medicamentos via poder judiciário no Estado de Minas Gerais*. (Tese de Mestrado) - Faculdade de Farmácia, Universidade Federal de Minas Gerais.

Macinko, J. et al. (2006). Evaluation of the impact of the family health program on infant mortality in Brazil, 1990-2002. *Journal of Epidemiology and Community Health*, v. 60, n. 1, p. 13.

Marchand, O.; Thélot, C. (1991). *Deux siècles de travail en France: population active et structure social, durée et productivité du travail*. Paris: Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (Insee Etudes.)

Marshall, T. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marx, K. (1982). Crítica ao Programa de Gotha. In: Marx, K.; Engels, F. (Ed.). *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Progresso.

McKenzie, P.; Santiago, P. (2005). *Teachers matter:* attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD Publishing.

Medellín como Vamos. (2009). *Mesa de Trabajo Sobre Seguridad*. In: Medellín. Disponível em: http://www.medellincomovamos.org/.

Medici, A. (2000). Las reformas de salud en América Latina y el Caribe. In: Sanchez, H.; Zuleta, G. (Ed.). *La hora de los usuarios: reflexiones sobre economía política de las reformas de salud*. Washington D.C.: Banco Interamericano del Desarrollo. p. 9-26

Medici, A. (2002). *El desafío de la descentralización: financiamiento público de la salud en Brasil*. Washington D.C.: Banco Interamericano del Desarrollo.

Medici, A. (2003). Family spending on health in Brazil: some indirect evidence of the regressive nature of public expending in health. *SDS Technical Paper Series, SOC-129*. Disponível em: http://www.iadb.org/sds/doc/SOC129.pdf.

Medici, A. (2006). Políticas y acceso universal a servicios de salud. In: Molina, C. G. (Ed.) *Universalismo básico: una nueva política social para América Latina*. Washington D.C.: Ed. Banco Interamericano de Desarrollo, Editorial Planeta. Disponível em: http://www.iadb.org/publications/book.cfm?id=1324471&lang=es.

Medici, A. (2010a). Da atenção primária às redes de saúde: futuros caminhos para a gestão do SUS no Brasil. In: Oliveira, F. A.; Kasznar, I. K. (Ed.) *Saúde, previdência e assistência social: desafios e propostas estratégicas*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas - EBAPE .

Medici, A. (2010b). *O que é mais importante em saúde*: igualdade ou equidade? (Blog Monitor de Saúde). Disponível em: http://monitordesaude.blogspot.com/2010/04/o-que-e-mais-importante-em-saude.html.

Medici, A. (2010c). *A saúde em casa e os planos de saúde*. Washington D.C. (Blog Monitor de Saúde). Disponível: http://monitordesaude.blogspot.com/search?updated-max=2010-05-17T07%3A56%3A00-06%3A00&max-results=20.

Medici, A.; Murray, R. (2010). *Desempenho de hospitais e melhorias na qualidade de saúde em São Paulo (Brasil) e Maryland (USA).* Washington: The World Bank. (Serie En Breve, no. 156.)

Melamed, C.; Costa, N.R. (2003). Inovações no financiamento federal à atenção básica. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 2, p. 393-401.

Mello, J.M.; Schneide, A. (2010). Assessing São Paulo´s large drop in homicides: the role of demography and policy interventions. In: Tella, R. D. et al. (Ed.) *The economics of crime: lessons for and from Latin America*. The University of Chicago Press. p. 11.

Menezes Filho, N. (2007). *Os determinantes do desempenho educacional do Brasil*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil.

Menezes Filho, N.; Amaral, L.F. (2009). *A relação entre gastos educacionais e desempenho escolar*. São Paulo: IBMEC. (Working Paper-109.)

Menezes Filho, N.; Pazello, E. (2007). Do teachers' wages matter for proficiency? evidence from a funding reform in Brazil. *Economics of Education Review*, v. 26, n. 6, p. 660-672.

Menezes Filho, N.; Ribeiro, F. (2009). Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 171-188 .

Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, n. 3810, p. 56-63.

Mesa-Lago, C. (1998). *La privatización de los sistemas de pensiones de la seguridad social en América Latina y el Caribe*. Caracas.

Miki, R. (2008). A experiência de Diadema em políticas públicas e a segurança cidadã. In: Veloso, F.; Ferreira, S. G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa.

Ministério da Educação. (2007). *Aprova Brasil: o direito de aprender*. *Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2008). *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Previdência Social. (2008a). *Anuário estatístico da Previdência Social*. Brasília: Ministério da Previdência Social. Disponível em: http://www.previdenciasocial.gov.br/conteudoDinamico.php?id=423.

Ministério da Previdência Social. (2008b). *Anuário estatístico da Previdência Social – suplemento histórico*. Brasília: Ministério da Previdência Social.

Ministério da Previdência Social. (2009). *Boletim estatístico da Previdência Social*. Brasília: Ministério da Previdência Social.

Ministério da Saúde. (2008). *Cadernos de informação de saúde suplementar*. Rio de Janeiro: Agência Nacional de Saúde Complementar.

Ministério da Saúde DATASUS. (2010). *Caderno de informações de saúde*. Brasília: DATASUS. (Versão eletrônica.)

Miron, J.; Zwiebel, J. (1995). The economic case against drug prohibition. *Journal of Economic Perspectives*, v. 9, n. 4, p. 175-192.

Misse, M. (2007). Mercados ilegais, redes de proteção e organização local do crime no Rio de Janeiro. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61.

Mizala, A.; Romaguera, P. (2005). Teacher's salary structure and incentives in Chile. In: Vegas, E. (Ed.) *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington, D.C.: The World Bank. p. 103-150

Mizne, D. (2008). De vilão a exemplo: como o Jardim Ângela passou de lugar mais violento do mundo a modelo de prevenção da violência. In: Veloso, F.; Ferreira, S.G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa.

Mocan, H.; Tekin, E. (2003). Guns, drugs and juvenile crime: evidence from a panel of siblings and twins. *National Bureau of Economics Research Working Paper 9824*.

Modesto, P. (2010). *Nova organização administrativa brasileira: estudo sobre a proposta da comissão de especialistas constituída pelo Governo Federal para a reforma da organização administrativa brasileira*. Belo Horizonte: Instituto Brasileiro de Direito Público (IBDF) e Forum.

Monteiro, J.; Rocha, R. (2010). *The impact of drug battles on human capital accumulation*: evidence from Rio de Janeiro's slums. Trabalho não publicado.

Montoya-Diaz, M.D.; Campino, A.C.C. (2000). Mensuração de desigualdades na área de saúde no Brasil: novas dimensões sobre qualidade e resolutividade. *Asociación Latina para el Análisis de los Sistemas de Salud*. Porto.

Naim, M. (2005). *Illicit:* how smugglers, traffickers and copycats are hijacking the global economy. Nova York: Randon House Inc.

Neal, D. (2002). How vouchers could change the market for education. *The Journal of Economic Perspectives*, v. 16, n. 4, p. 25-44.

Neal, D.; Schanzenbach, D. (2010). Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics*, v. 92, n. 2, p. 263-283.

Neave, G. (1979). Academic drift: some views from Europe. *Studies in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 143-159.

Nery, M.B.; Monteiro, A.M.V. (2006). Análise intraurbana dos homicídios dolosos no município de São Paulo. *XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP*. Caxambu.

Nicholson, B. (2007). *A previdência injusta*. São Paulo: Geração Editorial.

Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência. (2008). *A evolução do fenômeno das drogas na Europa.* Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo. Disponível em: www.emcdda.europa.eu/.../att_64227_PT_EMCDDA_AR08_pt.pdf.

OCDE. (2009). *Education at a glance*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Oliveira, A. (2007). As peças e os mecanismos do crime organizado em sua atividade tráfico de drogas. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, v. 50, n. 4, p. 699-720.

Oliveira, F. (1980). Proteção social e equidade: uma proposta para o seguro social. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 28, n. 2, p. 339-370.

Oliveira, F.E.B. (1992). Proposta de um referencial básico para a discussão da seguridade social. IPEA: Texto para Discussão, n.º 251.

Oliveira, F.E.B. (1993). The challenge of reforming social security in Latin America. IPEA: Texto para Discussão, n.º 299.

Oliveira, F.E.B.; Beltrão, K.I. (2000). The Brazilian social security system. IPEA: Texto para Discussão, n.º 775.

Oliveira, F.E.B. et al. (1997). Reforma da Previdência. IPEA: Texto para Discussão, n.º 508.

Oliveira, F.E.B. (1999). Reforma estrutural da Previdência: uma proposta para assegurar proteção social e equidade. IPEA: Texto para Discussão, n.º 690.

Oliveira, F.E.B. (2004). O idoso e a previdência social. In: Camarano, A. (Ed.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, Cap. 12. p. 411-26.

Oliveira, J.; Menezes-Filho, N. (2010). *Is increasing school time more effective than reducing class sizes?* Evidence from Brazil. São Paulo: Insper Institute of Education and Research.

Oliveira, J.B.A. (2010). *Os três senhores do Enem*. Rio de Janeiro: Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1929&lang=pt-br. (Site's Simon.)

Paige, R.; Witty, E.P. (2010). *The black-white achievement gap: why closing it is the greatest civil rights issue of our time*. New York, NY: , American Management Association.

Papachristos, A. et al. (2007). Attention felons: evaluating project safe neighborhoods in Chicago. *Journal of Empirical Legal Studies*, v. 4, n. 2, p. 223-272.

Paris, V. et al. (2010). *Health systems institutional characteristics: a survey of 29 OECD countries*. OECD. (Health Working Papers, n. 50.)

Patrinos, H.A. (2006). *Public-private partnerships: contracting education in Latin America*. Washington D.C.: The World Bank.

Peixoto, B. et al. (2008). *Prevenção e controle de homicídios*: uma avaliação de impacto no Brasil. Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais. (Textos para Discussão.)

Pollack, H. et al. (2010). If drug treatment works so well, why are so many drug users in prison? In: Cook, P. et al. (Ed.) *Controlling Crime: strategies and tradeoffs*. University of Chicago Press.

Pruitt, B.H. (2001). *The Boston strategy, a story of unlikely alliances*. Boston: Mediawrights. Disponível em: http://www.bostonstrategy.com/

Pshisva, R; Suarez, G. (2010). Capital crimes: kidnappings and corporate investment in Colombia. In: Tella, R. D. et al. (Ed.) *The economics of crime*: lessons for and from Latin America. The University of Chicago Press.

Quadros, W.L. (2000). *A renúncia fiscal ao segmento de assistência médica suplementar: a experiência brasileira em perspectiva comparada*. Rio de Janeiro: Agência Nacional de Saúde Suplementar.

Quetelet, A. (1835). *Sur l'homme et le developpement de ses facultés*. Paris: Bachelier.

Ramos, F.R.; Monteiro, A.M. (2009). Territories, inequalities and violence: Spatially varying relationships between homicides rates and socio-economic conditions using geographically weighted regression for the São Paulo Metropolitan Region. Apresentação no Seminário *Environmental Criminology and Crime Analysis (ECCA)*. Brasília.

Raphael, S. (2010). Improving employment prospects for former prison inmates: challenges and policy. In: Cook, P. et al. (Ed.) *Controlling crime*: strategies and tradeoffs. University of Chicago Press.

Rawlings, L.B.; Rubio, G.M. (2005). Evaluating the impact of conditional cash transfer programs. *The World Bank Research Observer*, v. 20, n. 1, p. 29.

Rawls, J. (2001). *Justice as fairness, a restatement*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Receita Federal. (2007). *Demonstrativo dos gastos governamentais indiretos de natureza tributária 2008.* Brasília: Receita Federal.

Rehem, R. (2002). *Construindo o SUS: a lógica do financiamento e o processo de divisão de responsabilidades entre as esferas de governo*. (Tese de Mestrado) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Reimers, F. et al. (2006). *Where is the "Education" in conditional cash transfers in education?* UNESCO Institute for Statistics. Montreal. Disponível em: http://gseacademic.harvard.edu/~reimers/WhereIsTheEducationInConditionalCashTransfersEducation.pdf.

Reis, M. (2009). *Public primary health care and child health in Brazil: evidences for siblings*. Rio de Janeiro: IPEA.

Rhoades, G. (1990). Political competition and differentiation in higher education. In: Alexander, J. C.; Colomy, P. B. (Ed.) *Differentiation theory and social change*. New York: Columbia University Press. p. 187-221.

Rivero, P.; Rodrigues, R. (2009). Favelas, pobreza e sociabilidade violenta no Rio de Janeiro. *Latin American Studies Association*. Rio de Janeiro: IPEA.

Rocha, R. (2008). *Três ensaios em análises de intervenções sociais com o foco comunitário e familiar*. (Tese de Mestrado) - Departamento de Economia, PUC, Rio de Janeiro.

Rocha, R.; Caetano, M. (2008). O sistema previdenciário brasileiro: uma avaliação de desempenho comparada. In: Caetano, M. (Ed.) *Previdência social no Brasil: debates e desafios*. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA. p. 30-78 .

Rockoff, J.E. et al. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *American Economic Review*, v. 100, n. 2, p. 261-266.

Rockoff, J.E. (2010). Information and employee evaluation: evidence from a randomized intervention in public schools. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, no. 16240*. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w16240.

Rosenfeld, R. et al. (2005). Did Ceasefire, Compstat and Exile reduce homicide? *Criminology & Public Policy*, v. 4, n. 3, p. 419-449.

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington, D.C.: The World Bank.

Salmi, J.; Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: uses and misuses. *Higher Education Management and Policy*, v. 19, n. 2, p. 24-46.

Sánchez, F. et al. (2003). *¿Garrote o zanahoria? Factores asociados a la disminución de la violencia homicida y el crimen en Bogotá, 1993-2002.* Bogotá: Universidad de Los Andes.

Sapori, L. (2008). A reforma gerencial da segurança pública em Minas Gerais no período 2003-2006. In: Veloso, F.; Ferreira, S. G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa.

Saviano, R. (2008). *Gomorra*: *a história real de um jornalista infiltrado na violenta máfia napolitana.* 2. ed. Bertrand Brasil.

Schwartzman, S. (2008a). O "conceito preliminar" e as boas práticas de avaliação do ensino superior. *Estudos - Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, v. 38, p. 9-32.

Schwartzman, S. (Ed.) (2008b). *Universidades e desenvolvimento na América Latina: experiências exitosas de centros de pesquisa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Sociais. Disponível em: http://www.bvce.org.

Schwartzman, S. (2010a). Benchmarking secondary education in Brazil. *International Seminar on Best Practices of Secondary Education*. Brasília: Banco Interamericano de Desenvolvimento e Ministério da Educação. Disponível em: http://schwartzman.org.br/simon/bench2010.pdf.

Schwartzman, S. (2010b). *Nota sobre a transição necessária da pós graduação brasileira*. Brasília. Disponível em: http://schwartzman.org.br/simon/capes2010.pdf.

Schwartzman, S. (2010c). A questão da diversidade no ensino médio. Seminário *"Como aumentar a audiência do ensino médio?"* São Paulo: Instituto Unibanco. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/divmedio.pdf.

Schwartzman, S.; Christophe, M. (2005). *A Sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. Rio de Janeiro: SENAI - Departamento Nacional. (Série Estudos Educacionais). Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/2005_senai.pdf.

Sen, A. (1970). *Collective choice and social welfare*. San Francisco: Holden-Day.

Sen, A. (1979). Equality of what? *The Tanner Lecture on Human Values*. Stanfrod University. Disponível em: http://khup.com/download/0_keyword-amartya-sen-equality-of-what/equality-of-what.pdf.

Sen, A.K.; Foster, J.E. (1973). *On economic inequality*. Oxford; New York: Clarendon Press. Oxford University Press.

Serra, J.; Afonso, J.R. (2007). *Tributación, seguridad y cohesión social en Brasil*. Santiago: CEPAL, División de Desarrollo Social. (Serie Políticas Sociais, 133.)

Sherman, L. et al. (1989). Hot spots of predatory crime: routine activities and the criminology of place. *Criminology*, v. 27, n. 1, p. 27-56.

Silva, S. (2010). *Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco* (Mestrado em Economia) - Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo.

Silveira, A. et al. (2010). Impacto do programa Fica Vivo na redução dos homicídios em comunidade de Belo Horizonte. *Revista de Saúde Pública*, v. 44, n. 3, p. 496-502.

Silveira, F. et al. (2007). Dimensão, magnitude e localização das populações pobres no Brasil. Brasília: IPEA: Texto para Discussão n.º 1278.

Smith, P.H. (1993). La economia política de las drogas: cuestiones conceptuales y opciones de política. In: Smith, P. H. (Ed.) *El combate a las drogas en América*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 37-66.

Soares, L.E. (2000). *Legalidade libertária*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Soares, L.E. et al. (2009). *Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Soares, R.R.; Naritomi, J. (2007). Crime, development and welfare in Latin America. *Conference on Confronting Crime and Violence in Latin America: Crafting a Public Policy Agenda*. John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Soares, R.R.; Viveiros, I. (2010). *Organization and information in the fight against crime*: *an evaluation of the integration of police forces in the state of Minas Gerais, Brazil.* Belo Horizonte. Disponível em: http://virtualbib.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE10/paper/viewPDFInterstitial/2262/1107.

Spence, M.; Lewis, M. (2009). *Health and growth*. Washington D.C.: The World Bank. (Commission on Growth and Development.)

Tafner, P. (2005). *Brasil*: *o estado de uma nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade.* Rio de Janeiro; Brasília: IPEA. Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br//index.php?s=11&a=2006.

Tafner, P. (2007). Simulando o desempenho do sistema previdenciário e seus efeitos sobre pobreza sob mudanças nas regras de pensão e aposentadoria. IPEA: Texto para discussão n.º 1264.

Tafner, P. (2008). Previdência no Brasil: debates e desafios. In: Caetano, M. (Ed.) *Previdência social no Brasil: debates e desafios*. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA. p. 103-142.

Tafner, P.; Giambiagi, F. (2007). *Previdência no Brasil: debates, dilemas e escolhas*. Rio de Janeiro: IPEA.

Taggart, R. (1995). *Quantum opportunity program opportunities*. Philadelphia: Industrialization Center of America.

Takayama, N. (1992). *The greying of Japan: an economic perspective on public pensions*. Tokyo: Kinokunya; Oxford: Oxford University Press.

The Economist. (2010). *Crime and punishment in America*. July 22.

The World Bank. (1993). *Investing in health (investindo em saúde)*. New York: The World Bank, Oxford University Press. (World Development Report.)

The World Bank. (2010). *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*. Washington, D.C.: The

World Bank. (Human Development Sector Management Unit, Latin America and the Caribbean Regional Office.)

Thernstrom, A.M.; Thernstrom, S. (2003). *No excuses: closing the racial gap in learning*. New York: Simon & Schuster. Disponível em: http://www.loc.gov/catdir/bios/simon052/2003054439.html.

Thoumi, F.E. (2009). La normatividad internacional sobre drogas como camisa de fuerza. *Nueva Sociedad*, v. 222, n. Agosto, p. 42-59.

Tierney, J.; Grossman, J. (1995). *Making a difference: an impact study of big brother/big sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Todos pela Educação. (2008). *De olho nas metas: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento todos pela Educação*. São Paulo: Movimento Todos pela Educação.

Tupinambás, G. (2010). Grade escolar recebe mais disciplinas, além do ensino de música. *Jornal Estado de Minas*. Disponível em: http://tinyurl.com/235s7f.

Uga, M.A.D.; Soares S.I. (2007). An analysis of equity in Brazilian health system financing. *Health Affairs*, v. 26, n. 4, p. 1017.

Ulyssea, G. (2005a). Imposto sobre trabalho e seu impacto nos mercados de trabalho. IPEA: Texto para Discussão n.º 1096.

Ulyssea, G. (2005b). Informalidade no mercado de trabalho brasileiro: uma resenha da literatura. IPEA: Texto para Discussão n.º 1070.

Ulyssea, G. et al. (2006). O impacto do Fundef na alocação de recursos para a educação básica. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 36, n. 1, p. 109-36.

Ulyssea, G.; Foguel, M. (2006). Efeitos do salário mínimo sobre o mercado de trabalho brasileiro. IPEA: Texto para Discussão n.º 1168.

Ulyssea, G.; Reis, M.C. (2005). Cunha fiscal, informalidade e crescimento: algumas questões e propostas de políticas. IPEA: Texto para Discussão n.º 1068.

United Nations. (2002). *United Nations global program against transnational organized crime: results of a pilot survey of forty selected organized criminal groups in sixteen countries*. United Nations Office on Drugs and Crime. New York.

United Nations. (2008). *World population prospects: the 2008 revision*. New York: Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat.

United Nations Office On Drugs And Crime. (2008). *World Drug Report*. New York: The United Nations.

United Nations Office on Drugs and Crime; The World Bank. (2007). *Crime, violence and development: trends, cost, and policy options in the caribbean*. New York: The United Nations. (Report no. 37820.)

US Department of Justice. (2006). *National drug threat assessment.* National Drug Intelligence Center. Washington.

US Government Accountability Office. (2008). *Plan Colombia: drug reduction goals were not fully met, but security has improved*; *U.S. Agencies need more detailed plans for reducing assistance.* Disponível em: http://www.gao.gov/products/GAO-09-71.

Valverde, G. (2009). Padrões e avaliação. In: Schwartzman, S.; Cox, D.C. (Ed.) *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda Latino-Americana*. Rio de Janeiro; São Paulo: Elsevier, iFHC. p. 49-80 .

Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, v. 21, n. 2, p. 151-174.

Veloso, F. (2009). 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: Veloso, F. et al. (Ed.) *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 3-24 .

Veloso, F.; Ferreira, S.G. (2008). Reforma gerencial da segurança pública e experiências bem-sucedidas de redução da criminalidade violenta. In: Veloso, F.; Ferreira, S.G. (Ed.) *É possível: gestão de segurança pública e redução da violência*. Rio de Janeiro: Contracapa.

Wagstaff, A.; Doorslaer, E. (2003). Catastrophe and impoverishment in paying for health care: with applications to Vietnam 1993-1998. *Health Economics*, v. 12, n. 11, p. 921-933.

Waiselfisz, J.J. (2010). *Mapa da violência, 2010: anatomia dos homicídios no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari.

Werner, G.C. (2009). *O crime organizado transnacional e as redes criminosas: presença e influência nas relações internacionais contemporâneas*. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Whitehurst, G.; Croft, M. (2010). *The Harlem children´s zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington, D.C.: Brookings Institution. (Research Report.)

Willian, C. (1984). "Poverty, inequality and city homicide rates: some not so unexpected fidings." *Criminology*, 22, 531-550.

Wilson, J.; Herrnstein, R. (1980). *Crime and human nature*. New York: Simon and Schuster.

World Health Organization. (2000). *The world health report 2000 – health systems: improving performance*. Geneve: The World Health Organization.

World Health Organization. (2004). *Dimensions of interpersonal violence.* WHO studies series.

World Health Organization. (2008). *World health statistics*. Disponível em: http://www.who.int/statistics.

Xu, K. et al. (2003). Household catastrophic health expenditure: a multicountry analysis. *The Lancet*, v. 362, n. 9378, p. 111-117.

Yashiro, N.; Oshio, T. (1999). Social security and retirement in Japan. In: Grubber, J.; Wise, D.A. (Ed.) *Social security and retirement around the World*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zaluar, A. (2002). Violence related to illegal drugs, easy money and justice in Brazil, 1980-1995. In: Geffray, C. et al. (Ed.) *Globalization, drugs and criminalization: final research report on Brazil, China, India and Mexico*. Paris: UNESCO.

Zimmer, R. et al. (2009). *Charter schools in eight states: effects on achievement, attainment, integration and competition*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.